UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

TOME PREMIER

PARIS

TYPOGRAPHIE GEORGES CHAMEROT

19, RUE DES SAINTS-PÈRES, 19

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. PASTEUR, de l'Institut, Président de la Société;
M. LAVISSE, Maître de Conférences à l'École Normale, Secrétaire général de la Société;
M. G. MASSON, Éditeur de la *Revue de l'Enseignement;*
M. BEAUSSIRE, Député, Membre de l'Institut;
M. BERTHELOT, de l'Institut, Inspecteur général de l'Université;
M. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France;
M. BOUTMY, de l'Institut, Directeur de l'École des Sciences politiques;
M. BRÉAL, de l'Institut, Inspecteur général de l'Université;
M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de Droit;
M. DASTRE, Maître de Conférences à l'École Normale;
M. FUSTEL DE COULANGES, de l'Institut, Directeur de l'École Normale;
M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres;
M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres;
M. LABOULAYE, Membre de l'Institut, Sénateur, Professeur au Collège de France
M. LÉON LE FORT, Professeur à la Faculté de Médecine;
M. MARION, Professeur de Philosophie au Lycée Henri IV;
M. MONOD, Directeur à l'École des Hautes-Études;
M. TAINE, de l'Académie française, Professeur à l'École des Beaux-Arts.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

TOME PREMIER

Janvier à Juin 1881

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1881

20406
6

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LES RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE

Je me propose de consacrer cette première causerie à l'étude des réformes qui viennent d'être introduites en France dans l'Enseignement secondaire. D'éminents publicistes, et parmi eux MM. Boissier, Janet, Monod, Marion, ont, dans de récents articles, traité la même question, et j'hésitais à l'aborder à mon tour après de tels maîtres. Ce qui me détermine, c'est moins encore l'importance du sujet qu'un sentiment de déférence envers le public spécial et cosmopolite de notre revue. Il y a, je crois, pour lui, quelque utilité à analyser dans ses détails et à embrasser dans son ensemble cette œuvre considérable dont nous aurons chaque jour à contrôler les résultats. Le sujet est d'ailleurs assez beau et je lui réserve sans regret cette chronique, où les questions d'enseignement supérieur tiendront d'ordinaire la première place.

L'histoire de la réforme est trop connue pour qu'il soit nécessaire de la retracer longuement; il nous suffira de rappeler rapidement à la suite de quelles circonstances et dans quel milieu particulier elle s'est produite.

La situation de l'enseignement secondaire en France ne ressemble pas, à beaucoup près, à celle qui se rencontre dans plusieurs grands pays de l'Europe. On sait, en effet, que la loi de 1850 a consacré chez nous la liberté de l'enseignement d'une façon presque

illimitée. A la faveur de cette loi, quelques établissements, dirigés par des laïques, et de plus nombreux établissements dirigés par des congrégations et notamment par les jésuites, s'élevèrent de toutes parts et créèrent à l'État une concurrence redoutable. A vrai dire, les méthodes d'enseignement pratiquées dans les établissements de jésuites et dans les collèges de l'État étaient à peu près les mêmes; c'était le latin et le grec qui faisaient le fonds de l'enseignement littéraire, avec quelques notions d'histoire et de mathématiques et la teinture d'une langue vivante. Cette situation se prolongea pendant toute la durée du second Empire, et malgré les efforts de M. Duruy, on ne peut pas dire que de sérieuses modifications aient été introduites dans le plan des études.

Déjà cependant les idées de réforme avaient trouvé d'éloquents interprètes. Il faut citer, parmi les écrivains les plus distingués de cette époque, M. Beaussire, grand partisan de la liberté des études, et M. de Laprade, qui exprimait dans son livre célèbre de l'*Éducation homicide* de belles et généreuses idées, en restant fidèle à la tradition catholique.

En 1870, les évènements qui avaient si cruellement éprouvé le pays, appelèrent de nouveau l'attention publique sur les vices de notre enseignement public. Des publicistes de talent nous firent connaître dans ses détails l'organisation de l'enseignement secondaire en Allemagne, les methodes pratiquées dans les gymnases pour l'étude des langues et de l'antiquité classiques. M. Bréal, dans son livre intitulé : *Quelques mots sur l'Instruction publique en France,* portait, en sa qualité de philologue, son attention sur l'étude des langues et des méthodes les plus propres à les bien enseigner. M. Boutmy, en esprit politique et dans un but patriotique, préoccupé de reconstituer à la France une tête de nation, se montrait surtout soucieux de la culture générale de l'élite plutôt que de la masse des élèves de nos lycées. C'est à ce moment que M. Jules Simon, alors ministre de l'instruction publique, adressa aux proviseurs des lycées de l'État cette fameuse circulaire du 27 septembre 1872, qui contient en germe toute la réforme actuelle et qu'il développa un an plus tard, après sa retraite, dans son livre sur la *Réforme de l'Enseignement secondaire.*

M. Jules Simon portait la main sur le vers latin, il proposait de réduire le nombre des compositions latines. Peut-être la réforme était-elle prématurée, au moins en ce sens que les esprits n'étaient pas préparés à ces nouveautés. Une vive résistance, à laquelle s'associèrent plusieurs membres éminents de l'Université, fit échouer le plan de M. Jules Simon. Cette tentative n'en avait

pas moins remué les idées et exercé une influence profonde dont les effets se retrouvent aujourd'hui. Depuis lors, en effet, les choses ont changé, l'Université a pu faire entendre sa voix et montrer qu'elle ne partageait pas les craintes et les scrupules de ses anciens.

M. Jules Simon disait avec raison dans sa circulaire : « Je voudrais, si cela était possible, que chaque réforme me fût demandée par ceux qui ont passé leur vie à réfléchir sur l'enseignement et à le pratiquer, qu'elle sortît de l'expérience commune au lieu d'être imposée par une volonté unique. »

M. Jules Ferry, arrivé au pouvoir après les évènements que l'on sait, recueillit cette pensée de son prédécesseur. Son premier acte fut d'associer l'Université, de la façon la plus éclatante, à l'œuvre qu'il projetait. C'est dans cet esprit que furent rédigés les deux projets de réorganisation du conseil supérieur et des conseils académiques, qui furent érigés en loi le 27 février 1880.

La loi nouvelle appelait dans le conseil supérieur, composé de soixante membres, à côté des professeurs des diverses Facultés, du Collège de France, de l'École normale et des hautes Écoles supérieures, des représentants élus par les agrégés des lycées et les licenciés des collèges et même des délégués de l'enseignement primaire; il excluait du conseil les évêques et les représentants des divers cultes, ainsi que les membres du conseil d'État et de la Cour de cassation qui figuraient dans l'ancienne assemblée.

Un amendement du Sénat appela en outre l'Institut à se faire représenter dans le conseil supérieur par cinq de ses membres.

La loi du 27 février 1880 organisait en même temps les conseils académiques et y introduisait un élément électif en y donnant accès aux professeurs des Facultés, des lycées et des collèges.

Dans le sein du conseil supérieur, le ministre créait une section permanente de quinze membres choisis par l'administration et chargés tout spécialement du ménage intérieur des collèges de l'État et de la préparation des projets soumis au conseil supérieur.

Les élections furent fixées au mois d'avril 1880. Il était nécessaire d'apporter un peu d'ordre et de faciliter une certaine entente dans un scrutin où devaient prendre part 838 agrégés et 525 licenciés dispersés dans toutes les parties de la France, et c'est dans ce but qu'il se fonda temporairement, à Paris, un Bulletin de correspondance universitaire qui prit en main la cause de la réforme et mit en rapport les professeurs des lycées et des collèges, en publiant les circulaires des candidats, en appuyant les candida-

tures réformistes et en provoquant des scrutins d'essai destinés à prévenir l'éparpillement des votes.

Le scrutin qui eut lieu le 15 avril et qui fut suivi le 29 du même mois d'un scrutin complémentaire, fut un triomphe complet pour la cause de la réforme ; en ce qui concerne notamment l'enseignement secondaire, sept représentants des diverses agrégations et les deux délégués des collèges communaux se trouvaient être les adversaires déclarés de l'ancien régime. Seuls les agrégés de grammaire avaient donné une faible majorité, 141 voix contre 120 environ, à un partisan du *statu quo*.

C'est à ce conseil, qui exerce une juridiction suprême sur tous les établissements d'instruction publics et privés, et où l'enseignement libre n'est représenté que par quatre membres nommés par le ministre, c'est à ces États Généraux de l'Université que M. Jules Ferry apporta, dans le courant de juin, son nouveau plan d'études qui a été rendu définitivement obligatoire par arrêté du 2 août 1880.

Ce plan causa au début une certaine surprise, car il ne proposait pas seulement des changements de méthodes auxquels tout le monde s'attendait, mais aussi une distribution nouvelle des matières de l'enseignement. Non seulement le ministre demandait la suppression du vers latin et de la plupart des compositions latines. non seulement il donnait une plus grande extension aux travaux de classe et à l'explication des textes, mais encore il reculait l'étude du latin de la huitième à la sixième et l'étude du grec de la sixième à la troisième, en réservant les classes élémentaires à l'enseignement de la langue maternelle, d'une langue étrangère et des premiers éléments des sciences.

Cette proposition ne faisait d'ailleurs que reproduire dans son ensemble le système pratiqué dans deux établissements libres de Paris, l'École Monge et l'École Alsacienne. Avant de présenter son projet, le ministre avait visité ces deux écoles, pour s'assurer lui-même du fonctionnement des méthodes nouvelles et de leurs résultats qu'il pouvait comparer à ceux des principaux lycées de Paris.

Le conseil supérieur nomma une commission dite des réformes, composée de quinze membres, qui délibéra sous la présidence de M. Jules Simon et qui soumit à son tour à l'assemblée plénière un projet qui ne différait guère de celui de l'administration qu'en faisant commencer l'étude du grec dès la quatrième et non depuis la troisième comme le proposait le ministre. Le projet de la commission fut adopté par le conseil supérieur à une immense majorité. Nous allons l exposer avec plus de détails.

Il y a dans l'œuvre ministérielle approuvée par le conseil supérieur trois choses à examiner séparément : 1° la nouvelle distribution des matières de l'enseignement, 2° les programmes spéciaux de chacune de ces matières, 3° les méthodes.

Dans la pensée du ministre, la distribution des matières devait se répartir en trois cycles d'enseignement à la fois reliés et séparés par des examens de passage. La langue française, une langue étrangère et les premières notions des sciences formaient la base de cette construction symétrique, où venaient se superposer étage par étage, l'étude successive du latin, puis du grec, l'enseignement de la philosophie et la révision des sciences, servant en quelque sorte de couronnement à cet édifice scolaire.

En d'autres termes, les dix années d'étude des collèges devaient se diviser en trois périodes chacune de trois ans, non compris la philosophie ; la première consacrée spécialement à l'étude de la langue maternelle, la seconde plus particulièrement à l'étude de la langue latine, à laquelle venait s'ajouter dans la troisième période la langue grecque. Les sciences physiques et naturelles, la géographie, le dessin, prenaient dans ces trois périodes une place plus considérable que par le passé, à côté de l'histoire, des sciences mathématiques et des langues étrangères, qui jouaient déjà dans l'ancien programme un rôle presque égal à celui qu'on leur assignait dans le nouveau. Dans ce système, il est interdit à l'élève de passer d'une période à l'autre, c'est-à-dire de la septième à la sixième et de la quatrième à la troisième sans avoir subi avec succès un examen de passage.

Le conseil supérieur a quelque peu dérangé la symétrie de ce plan, en décidant que l'étude du grec commencerait dès la quatrième.

Pour bien se rendre compte de la distribution nouvelle des matières de l'enseignement, il suffit de consulter le tableau du nombre d'heures consacré par semaine pendant le temps d'étude, y compris la philosophie, aux diverses matières de l'enseignement :

Français et philosophie	57	heures.
Latin	39	—
Grec	21	—
Allemand ou anglais	30	—
Histoire et géographie	36	—
Sciences	40	—
Dessin	20	—
Total	243	heures.

On voit que les langues classiques réunies ne prennent guère que le quart du temps complet d'études, et si l'on tient compte de ce fait que la langue maternelle ne s'apprend pas seulement à l'école mais aussi dans la famille et par toutes sortes d'occasions diverses, il est permis de conclure que l'enseignement du français occupe dans le programme une place de beaucoup supérieure à celle des langues classiques, et de toutes façons plus que suffisante; de même la langue étrangère, allemand ou anglais, sera étudiée dans les classes presque autant que le latin et plus que le grec; 40 heures pour les sciences, c'est aussi un chiffre considérable. Il résulte de ce tableau que l'enseignement classique est détrôné, que l'étude de la langue maternelle prend la tête et le premier rang, et après elle les sciences et les langues vivantes occupent une place presque égale à celle des langues classiques. Ce résultat paraîtra encore plus frappant si l'on rapproche de notre programme celui des gymnases allemands, où l'on consacre pendant les neuf années d'études :

20 heures par semaine à l'allemand,
86 heures au latin,
42 heures au grec,
17 heures au français,
38 heures aux sciences,
25 heures à l'histoire et à la géographie.

C'est-à-dire que le latin et le grec réunis occupent dans le programme allemand un peu plus que la moitié des heures de classe.

Le programme autrichien (1), sans être aussi favorable aux langues classiques que le programme allemand, l'est cependant infiniment plus que le plan d'études français :

73 heures sur 190 y sont consacrées aux langues classiques,
45 heures aux sciences,
29 heures à l'histoire et à la géographie,
et 25 heures seulement à l'allemand.

Si, pour poursuivre cette statistique, nous considérons séparément chaque période, nous pourrons dresser le tableau suivant, qui donnera une idée assez nette de la place qu'occupera désormais aux différentes époques des études chaque matière de l'enseignement :

(1) Nous devons ces renseignements à une obligeante communication de M. Boutmy.

MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT.	PREMIÈRE PÉRIODE.	DEUXIÈME PÉRIODE.	TROISIÈME PÉRIODE.
Français	28	9	12
Latin	»	26	13
Grec	»	6	14
Langues vivantes	12	8	9
Histoire et géographie	12	9	12
Sciences	12	10	9
Dessin	6	6	6
	70	74	75

Ajoutons qu'en philosophie, sur 24 heures de classe,
8 sont consacrées à la philosophie,
9 aux sciences,
3 heures à l'histoire,
1 heure à l'explication des textes classiques,
1 heure aux langues vivantes,
2 heures au dessin.

Le grec, on le voit, se trouve surtout sacrifié dans cette combinaison; assurément les défenseurs de cette langue ne peuvent que s'associer au cri d'alarme poussé par l'Association pour l'encouragement des études grecques en France. Dans une note que cette Association a adressée au conseil supérieur, elle remarque avec raison que la connaissance de la langue grecque est un précieux instrument d'éducation intellectuelle, que cette langue possède des richesses de forme, une souplesse de syntaxe, une puissance de logique, une finesse et une simplicité d'expression qui fortifient l'esprit d'analyse et le sentiment délicat du style; elle ajoute que pour que cette étude puisse produire ses fruits, il faut qu'elle soit donnée parallèlement avec celle du latin, et que l'ajourner jusqu'à la troisième ou la quatrième, c'est la condamner irrémédiablement, car les débuts dans une langue sont toujours longs, et ils sembleront à l'élève d'autant plus fastidieux que son goût littéraire sera déjà éveillé par les autres enseignements de la classe. Ces réflexions sont justes pour la langue grecque, comme elles le seraient pour toute autre langue, seulement la question paraît mal posée. Il ne s'agit pas de savoir si on apprendra moins bien le grec qu'il le faudrait, mais si cette étude est assez importante pour occuper une place considérable dans un

programme déjà très chargé. J'admire le grec autant que personne, et j'ai applaudi M. Fustel de Coulanges au Congrès de Bruxelles, lorsqu'il répondait à ceux qui demandaient à quoi sert le grec : « Le grec apprend à penser juste et à parler simplement. » Je préfère même le grec au latin, mais, il faut bien le reconnaître, le grec n'a pas pour notre civilisation européenne la même importance que le latin. Le latin n'a pas été seulement la langue de l'Église romaine toute-puissante, il a été aussi longtemps la langue universelle des savants et même de la politique. Abandonner l'étude du latin, ce serait s'interdire de lire dans l'original les plus grands penseurs des derniers siècles, Bacon, Leibniz, Spinosa et combien d'autres, historiens, critiques et philosophes! A vrai dire, la langue latine a été, jusqu'au commencement de ce siècle, une langue vivante. En peut-on dire autant du grec? Et d'ailleurs combien d'élèves savaient-ils le grec au sortir du collège, et le temps qu'on y consacrait à l'apprendre n'était-il pas presque toujours du temps perdu? C'est cette dernière raison, croyons-nous, qui avait créé depuis longtemps dans l'opinion publique un courant contraire à l'étude du grec dans les collèges, et qui a déterminé le ministre et son conseil.

Il faut se résigner à n'apprendre plus du grec que ce qu'il faut pour que ceux qui, plus tard, voudraient l'approfondir, ne soient pas trop arrêtés par l'ignorance des premiers éléments de cette langue.

Il suffira que le plus grand nombre des élèves apprécient dans une certaine mesure le génie de la langue grecque, se familiarisent avec les étymologies utiles à l'étude de notre langue, sauf à lire les chefs-d'œuvre de la littérature grecque dans de bonnes traductions, qui d'ailleurs ne manquent pas. En reculant l'étude du grec, et en lui assignant une place modeste dans l'enseignement des collèges, on a moins fait une innovation qu'on n'a consacré une nécessité de fait déjà ancienne.

Je ne m'étendrai pas très longuement sur les nouveaux programmes d'instruction.

Le programme de sciences me paraît très bien conçu. A la première période, l'éducation par la vue, quelques exercices de calcul, des notions d'histoire naturelle et des sciences expérimentales.

Dans la seconde période, les premiers éléments de la physique et de la chimie, les premières difficultés des mathématiques, l'arithmétique commerciale, la géométrie pratique et la géométrie plane, un peu de géologie et de botanique.

Dans la troisième période, aux sciences utiles et appliquées succèdent les sciences théoriques, algèbre, géométrie dans l'espace, cosmographie et la théorie des sciences physiques. Enfin en philosophie, la révision générale des sciences, avec quelques notions de mécanique, de chimie, d'anatomie et de physiologie animale et végétale, disent les programmes, mais nous ne prenons guère au sérieux cette dernière énonciation.

On le voit, c'est un plan très vaste ; nous n'espérons pas que l'élève l'approfondisse dans toutes ses parties, il ne fera souvent que l'effleurer, et sans doute il choisira, dans ce musée varié de connaissances, celles qui l'intéresseront le plus et qui répondront le mieux à ses aptitudes naturelles.

Nous ne ferons pas le même éloge du programme d'histoire. Il débute dans la classe préparatoire de neuvième par des biographies d'hommes illustres de tous les temps et de tous les pays ; il se continue, dans la première période, par l'histoire de France, depuis l'origine jusqu'à nos jours.

La seconde période est consacrée tout entière aux peuples de l'Orient, de la Grèce ancienne et de Rome.

Enfin, dans la troisième période, on étudie l'histoire de la France, depuis le ve siècle jusqu'en 1789 ; trois heures par semaine, en philosophie, sont consacrées à l'histoire contemporaine jusqu'à la Constitution de 1875. L'histoire de l'Europe ne figure dans ce programme que comme une sorte d'annexe de l'histoire de France dans la troisième période.

Nous croyons que c'est lui faire une place insuffisante, et c'est là une omission qu'il est facile de réparer en réduisant à deux ans, dans la seconde période, l'histoire de l'Orient, de la Grèce et de Rome, et en consacrant la troisième année à l'histoire moderne générale. Nous craignons qu'avec le plan actuel on ne connaisse que d'une façon très insuffisante les plus grands évènements de l'histoire moderne, tels que la Renaissance en Italie, la Réforme en Allemagne, la formation de la Constitution anglaise, etc.

De plus, il est assez singulier qu'un programme conçu de façon à permettre à l'élève de quitter au besoin le collège après la quatrième, ne lui offre en sixième, en cinquième et en quatrième aucune notion de l'histoire nationale, qu'il lui est indispensable de connaître, et charge sa mémoire de détails surabondants sur l'histoire des peuples anciens.

Le programme d'histoire a de plus le tort de ne pas cadrer avec le programme de géographie, qui est d'ailleurs excellent.

La géographie des divers pays de l'Europe et de toutes les par-

ties du monde est recommencée par trois fois, à un point de vue toujours plus élevé. Dans les classes élémentaires, le conseil supérieur a eu raison d'associer, comme le demandait M. Cortambert, la méthode cosmographique et la méthode topographique qui se soutiennent mutuellement.

Il nous reste à dire quelques mots du programme purement littéraire. En ce qui concerne le latin et le grec, les auteurs naturellement restent à peu près les mêmes qu'autrefois. Parmi les Français, La Fontaine continuera à charmer les enfants des classes élémentaires et leurs parents; Boileau reste l'auteur classique des classes de grammaire; il n'est pas besoin de dire que nos admirables auteurs dramatiques du XVIIe siècle, Bossuet, ses *Oraisons* et quelques passages de son *Histoire universelle*, les *Lettres choisies* de Mme de Sévigné, des *Chapitres* de Labruyère et le *Charles XII* de Voltaire, sont conservés respectueusement dans le nouveau programme. On y joindra, et c'est là une innovation excellente, à partir de la troisième, des morceaux choisis de prosateurs et de poètes français des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles, et l'histoire sommaire de notre littérature depuis ses origines. Le programme de seconde comprend nommément parmi les ouvrages à expliquer: *La Chanson de Roland, Joinville* et les *Essais de Montaigne*. Une chose nous frappe, dans le programme des auteurs français comparé au programme des ouvrages indiqués pour l'étude des langues étrangères, c'est la timidité dans le choix de nos écrivains du XIXe, du XVIIIe et même du XVIIe siècle. C'est ainsi que, dès la troisième, les professeurs de langues vivantes mettront entre les mains de leurs élèves *Macaulay, Dickens*, la *Marie Stuart* de Schiller et *Pierre Schlemihl* de Chamisso; puis en seconde, *Hermann et Dorothée, Wallenstein, Macbeth* et un roman de Walter Scott; en rhétorique, *la Dramaturgie de Hambourg*, *le Tasse* de Gœthe, *la Fiancée de Messine, Henri VIII, Othello* et *Child-Harold;* en philosophie, enfin, *le Faust* de Gœthe, le *Laocoon* de Lessing, *la Philosophie de l'histoire de l'humanité* de Herder, les *Œuvres esthétiques* de Schiller, la *Liberté* de Stuart Mill, etc. A côté de ces ouvrages si élevés des littératures étrangères, nos livres de classe français ne feront-ils pas piteuse figure? Faut-il donc, dans un esprit de pruderie exagéré et par une précaution bien inutile, à la veille et presque au lendemain de leur émancipation, n'offrir à nos jeunes gens des classes supérieures que des auteurs tronqués ou expurgés?

En philosophie, le programme mentionne l'histoire de la philosophie, et dans la théorie de cette science la place d'honneur est réservée non plus aux preuves de l'existence de Dieu, comme au-

trefois, mais à la psychologie ; Descartes, Leibniz, Cicéron, Sénèque, des *Chapitres de la République* de Platon et de *la Morale à Nicomaque* d'Aristote, voilà les principaux auteurs inscrits dans le programme actuel. On a fait cette concession aux partisans des langues classiques, que les auteurs grecs et latins, parmi ceux que nous venons de citer, seraient expliqués dans l'original. Nous regrettons qu'on n'inscrive pas dans le programme de philosophie l'histoire de la littérature française faite à un point de vue plus élevé que dans les classes précédentes. Le plan d'études de philosophie, que nous approuvons dans son ensemble, prête cependant dans une certaine mesure au double reproche d'être trop surchargé au point de vue scientifique et trop peu varié au point de vue littéraire ; nous nous proposons de revenir ultérieurement sur cette question et de démontrer quels inconvénients il peut y avoir à abandonner subitement, après la rhétorique, l'enseignement littéraire pour se cantonner exclusivement dans l'étude des sciences et de la philosophie.

L'enseignement du dessin, auquel on consacre chaque année deux heures par semaine, s'incorpore au programme des études et devient obligatoire pour tous. Le conseil supérieur, qui avait à choisir entre deux systèmes, le dessin d'art et le dessin géométrique et linéaire, s'est prononcé avec quelques tempéraments pour le dernier. Les personnes qui s'intéressent à ces questions savent que les théoriciens de l'art sont divisés en deux camps qui se font une guerre acharnée, et on a pu lire récemment l'intéressante polémique qui s'est élevée entre M. Ravaisson, partisan du dessin d'art, et M. Guillaume, partisan du dessin géométrique comme base de l'éducation artistique. Le dessin, a dit quelque part M. Guillaume, « est dans son essence absolument mathématique ; de même que je ne comprends pas l'antique sans l'anatomie, c'est-à-dire la recherche de la beauté sans celle de la vérité, de même je ne comprends pas le dessin sans les mathématiques qui lui donnent la certitude ». Le conseil supérieur paraît s'être associé à cette théorie, qui nous semble tout au moins exagérée.

En terminant ces observations relatives à chacun des programmes, nous ne saurions assez insister sur une idée qui peut s'appliquer à tous également, qu'il s'agisse des sciences, dont le programme est très étendu, ou de l'histoire, pour laquelle le conseil supérieur recommande surtout dans les hautes classes de développer la connaissance des institutions, des mœurs et des usages, ou de la géographie qui doit, dans l'intention des réformateurs, insister sur la situation administrative, économique et politique des diffé-

rents pays. Pour la réalisation d'un plan d'études aussi vaste, aussi rempli de belles intentions, il est indispensable de posséder de bons livres d'enseignement, de même qu'il sera nécessaire de former une pépinière d'excellents professeurs pour l'application des méthodes dont il nous reste à parler.

Depuis longtemps, nos méthodes sont l'objet de vives critiques chez les publicistes français et étrangers et jusque dans notre personnel universitaire. C'est à l'amélioration des méthodes que visait principalement la circulaire justement vantée de M. Jules Simon. Cette tentative n'avait pas été heureuse, mais elle était restée populaire ; le conseil supérieur de 1880 a réalisé en leur faveur ce que le conseil de 1872 avait refusé de faire. En quoi consistent précisément ces nouvelles méthodes empruntées à l'Allemagne et qui, depuis quelques années, fonctionnent avec avantage à l'École Monge et à l'École Alsacienne ? Pour les mieux comprendre on peut consulter la note publiée par le conseil supérieur en tête du plan d'études ; elle peut se résumer dans les quelques formules suivantes :

Dans les classes élémentaires, apprendre les notions des choses par la vue, et les premiers principes de la langue maternelle par des exercices attrayants de conversation plutôt que par les livres, réduire l'usage de la grammaire au minimum, n'apprendre par cœur que les règles indispensables et aller de l'exemple à la formule et non pas de la formule à l'exemple.

Dans les classes de grammaire et d'humanités, apprendre les langues mortes pour les comprendre et les langues vivantes pour les écrire et les parler, renoncer entièrement à l'exercice des vers latins et ne donner en rhétorique au discours latin qu'une place secondaire, substituer en partie le thème oral au thème écrit et la version sans dictionnaire à l'ancienne version, c'est-à-dire considérer surtout le thème comme un moyen de vérification et la composition latine comme un instrument pour affermir les résultats acquis, donner à l'explication approfondie des textes la plus grande place dans les exercices de la classe et par suite restreindre le nombre des devoirs ; enfin, en ce qui concerne la langue française dans les classes supérieures, varier le genre des compositions et choisir parmi les sujets ceux qui sont le plus propres à entretenir l'habitude de la réflexion en évitant les amplifications stériles.

Nous sommes tout à fait partisan de ces méthodes, dont nous attendons de bons résultats. Si nous avions quelques réserves à faire, ce serait sur la question des devoirs écrits ; je voudrais con-

server en dehors des classes, dans la même mesure que par le passé, cet exercice précisément parce qu'il est pénible, parce qu'il oblige l'élève à travailler, à s'appliquer, parce qu'il combat la paresse naturelle de l'esprit comme la gymnastique la paresse du corps; je voudrais conserver la composition, parce qu'elle est le seul moyen d'apprendre à bien écrire et par suite à bien parler, habitude qui ne s'acquiert pas en un jour, et qui exige, on ne saurait trop le redire, de longues années d'application et une discipline intellectuelle très sévère. J'ai dit composition et non pas discours, car je n'aime guère les amplifications de rhétorique; je ne prendrai pas la défense du vers latin, dont presque personne ne veut plus et dont on a peut-être exagéré les forfaits, car c'était après tout un exercice exquis pour les esprits d'élite. Qu'on le sacrifie donc pour qu'il n'en soit plus question, et que certains de nos pedagogues ne se croient plus de grands réformateurs pour en avoir réclamé avec tout le monde la suppression; mais ne perdons pas l'habitude de composer, composons souvent. Ce qui a fait l'impopularité des compositions, c'est l'abus du discours et le mauvais choix des sujets. J'ai connu beaucoup de jeunes gens formés dans les gymnases allemands où l'on ne compose pas beaucoup dans le silence de l'étude, où fleurissent ce qu'on appelle les extemporalia, c'est-à-dire les thèmes oraux et les devoirs dictés en classe, et j'ai pu constater que ces méthodes, que nous allons appliquer en France et qui, dans leur ensemble, me paraissent bonnes, ne produisent pas en Allemagne tous les résultats qu'on en pourrait attendre; le collégien allemand de l'*oberprima* sait mieux le grec que notre lycéen, sans doute parce qu'il y consacre plus de temps, il sait moins bien le latin peut-être, parce que la langue de Gœthe est moins voisine de Tacite que la langue de Montaigne, mais à coup sûr, un bachelier allemand écrira moins bien et parlera moins bien qu'un bachelier français. Sans méconnaître le moins du monde la différence des génies nationaux, je ne serais pas étonné que cette infériorité des jeunes gens allemands fût due en partie à l'insuffisance du nombre des devoirs. L'abus de la version à livre ouvert, grâce au voisinage de traductions autorisées et à la rapidité trop sommaire de l'explication, favorise la paresse d'esprit et le vague dans l'expression de la pensée.

Le nouveau plan d'études a rencontré trois sortes d'adversaires.

Les uns ont la superstition du grec et du latin; pour eux les exercices de versification et les discours latins ont des charmes

sans pareils. Ce sont des dévots et des amoureux, espèce d'hommes avec laquelle on ne raisonne pas. D'autres ont pour les langues classiques un attachement plus réfléchi ; exclusivement préoccupés de la culture littéraire, ils sont convaincus qu'une instruction où les chefs-d'œuvre de l'antiquité ne tiendraient pas la première place, serait une instruction manquée ; ils ne méconnaissent pas d'ailleurs l'utilité des sciences, mais ne dissimulent pas leur mépris pour un enseignement qu'ils qualifient d'utilitaire ; ils tiennent d'ailleurs aux anciennes méthodes en partie pour les raisons excellentes que nous avons développées tout à l'heure, et ne sont disposés à sacrifier ni le vers latin qui affine le goût et stimule l'imagination, ni le discours latin sans lequel, pour eux, on ne saurait ni bien penser, ni bien écrire en français. Nous répondrons à ces conservateurs du latin et du grec que s'ils veulent sauver les langues anciennes auxquelles ils tiennent tant, il faut qu'ils se résignent à faire la part du feu ; l'édifice classique menace ruine : si on ne se décide à le restaurer, il s'écroulera. — D'autre part, il faut que les partisans exclusifs de l'enseignement littéraire consentent à donner dans le programme de l'enseignement secondaire une hospitalité honorable aux sciences. Nous ne pouvons plus nous en tenir aux termes de l'arrêté de 1802, qui se résumait en ces quelques mots : « On enseignera essentiellement dans les lycées, le latin et les mathématiques. » Il faut faire place à l'histoire, à la géographie, aux sciences physiques ou naturelles, aux langues étrangères et même à l'anatomie et à la physiologie ; notre siècle a la témérité de croire qu'il ne suffit pas de connaître Horace ou Virgile et de savoir tourner bien ou mal quelques vers latins, mais qu'il est nécessaire qu'un jeune homme au sortir du collège sache, au moins d'une façon élémentaire, les principales proportions et les principales fonctions du corps humain, qu'il connaisse les grands règnes de la nature et n'ignore pas entièrement les sciences d'où sont sorties les découvertes modernes, toutes aussi belles assurément et plus utiles à coup sûr à la société que les chefs-d'œuvre littéraires de l'antiquité. Reste à savoir si les méthodes nouvelles font gagner du temps, et si elles permettent sans péril grave pour les langues classiques de faire dans le programme une plus large place à l'enseignement scientifique : c'est précisément ce que conteste une troisième classe d'adversaires du projet.

Cette opinion qui a pour elle de hautes autorités, mais qui est moins répandue dans l'Université que la précédente, accepte et même recommande les méthodes nouvelles. Mais ce n'est pas pour

faire meilleur accueil aux sciences, c'est pour assurer une suprématie encore plus grande aux langues et à l'antiquité classiques. Le but est toujours le même, ce sont les moyens seuls qui diffèrent : pour les uns comme pour les autres, tous les chemins doivent conduire à Rome et à Athènes. M. Bréal, qui a soutenu avec force ce dernier système devant le conseil supérieur, trouve excellentes, nous l'avons dit, les méthodes allemandes; il les préfère, est-il besoin de le dire? aux méthodes jusqu'à ce jour en usage dans nos lycées, mais pour l'éminent philologue, l'étude du grec et du latin et des chefs-d'œuvre qui nous sont parvenus dans ces deux langues, reste le dernier mot de l'éducation supérieure; c'est à peine s'il veut faire aux sciences, dans le plan d'études, les sacrifices indispensables. Son expérience cosmopolite de professeur, d'examinateur et d'inspecteur lui a appris qu'il ne faut pas espérer tout enseigner dans les collèges. Dix ans d'études pour le grec et le latin, cela paraît beaucoup aux faiseurs de théorie; pour le praticien, c'est peu. Avec les méthodes nouvelles on apprendra mieux les langues, mais on ne les apprendra pas plus vite. Et ce qui semble le prouver, c'est que dans les gymnases allemands où ces méthodes sont pratiquées, les langues anciennes absorbent à elles seules plus de la moitié des heures de classe, tandis que dans le plan ministériel, on ne leur attribue que le quart de ces mêmes heures. M. Bréal est trop avisé pour ne pas se rendre compte de l'importance de plus en plus grande que les sciences prennent dans les besoins sociaux et de la faveur croissante qu'elles acquièrent dans l'opinion. Aussi se propose-t-il de sacrifier à l'enseignement scientifique et utilitaire un type particulier d'établissements. Pour l'organisation générale de l'instruction secondaire aussi bien que pour les méthodes, il est Allemand décidé; il veut établir ici, comme là-bas, deux sortes d'écoles : des *gymnases* presque entièrement consacrés à l'enseignement classique, et des *Realschulen* où, avec quelques bribes de latin, on enseignerait surtout les connaissances pratiques, sciences et langues vivantes.

Tel est, dans ses grandes lignes, ce système très conséquent qui a pour lui l'expérience de plusieurs grandes nations de l'Europe, et dont il serait puéril de dissimuler la gravité et les résultats au point de vue de la haute érudition littéraire. Nous regrettons que M. Bréal n'ait pas formulé sa pensée sous forme d'amendement devant le conseil supérieur. Sans doute, il ne pouvait se faire aucune illusion sur le sort réservé à cette proposition, mais du moins elle aurait obtenu les honneurs d'une discussion approfon-

die, elle n'aurait pas été écartée par une fin de non-recevoir sommaire, et on aurait pu voir se produire les graves objections que ce système ne pouvait manquer de soulever.

On aurait pu lui objecter d'abord que son projet serait actuellement tout à fait impraticable, car l'École de Cluny n'est ni assez fortement, ni assez largement organisée pour fournir dès aujourd'hui à l'enseignement spécial une élite suffisante de bons maîtres. On lui aurait objecté ensuite que, même en Allemagne, le système des deux types d'enseignement est combattu par des gens très compétents et soulève de très graves critiques, que même il menace ruine; que l'ancien privilège des gymnases de préparer à l'Université, à l'exclusion des Realschulen, tend à disparaître graduellement, que sur ce terrain, les Realschulen conquièrent chaque jour de nouvelles positions et qu'elles finiront par emporter la place d'assaut; que cette situation produit des tiraillements continuels dans les rapports entre professeurs, et une périlleuse confusion dans les études; qu'il est démontré par l'expérience que cette dualité de l'enseignement secondaire tend à détruire l'harmonie des études plutôt qu'à y introduire la variété; que ces deux types d'établissements, qui devraient se compléter, ne font guère que se faire concurrence; que cette division en deux catégories d'écoles conduisant à des carrières différentes des jeunes gens qui y entrent avant que leur vocation ait pu se produire, fait naître chez les uns et chez les autres des regrets assez vifs, de sérieux mécomptes, et cause souvent une grande perte de forces aux dépens de la culture générale du pays. Nous sommes très frappés de ce fait, qu'au mois de novembre dernier, une assemblée générale d'ingénieurs autrichiens s'est prononcée à une grande majorité pour la création d'écoles intermédiaires entre les gymnases et les Realschulen, dont le plan d'études ressemble fort à celui qui vient d'être adopté pour nos collèges.

C'est qu'en effet le problème nous paraît mal posé. M. Bréal, si nous le comprenons bien, veut faire de ses lycées classiques des écoles préparatoires pour les futurs étudiants de nos Universités et des grandes écoles du gouvernement; mais dans ce système il faudrait multiplier indéfiniment le nombre des établissements d'enseignement spécial, transformer presque tous les collèges en Realschulen et ne conserver qu'un très petit nombre d'instituts supérieurs à Paris et dans quelques grandes villes. Mais comment fermer l'accès de ces instituts à la foule des jeunes gens qui ne se destineraient pas à la carrière universitaire? Il y a là, dans un pays égalitaire comme le nôtre, une impossibilite de fait contre laquelle

on se heurtera toujours. C'est une nécessité fâcheuse, mais c'est une nécessité, que l'enseignement dans les écoles publiques soit taillé sur le patron de la moyenne médiocre des esprits, et que l'élite y soit presque toujours sacrifiée.

D'ailleurs, en admettant même le système de M. Bréal, faudrait-il envisager comme il le fait l'éducation qui conviendrait aux lycées classiques par opposition aux écoles réales? Au fond, nous l'avons remarqué, lorsque M. Bréal demande la création de deux types d'établissements, c'est moins parce qu'il est frappé de la nécessité d'introduire une certaine variété dans l'enseignement secondaire, que parce qu'il désire conserver aux lycées leur caractère presque exclusivement classique.

J'admets qu'il y a des intelligences plus modestes et des intelliences plus ambitieuses, des esprits plus idéalistes et des esprits plus utilitaires, je sais bien que la société a besoin de tous les états et de toutes les professions, et qu'il n'est pas bon de jeter tous les cerveaux dans le même moule.

Je comprends que chez les uns il vaille mieux développer les aptitudes professionnelles, et mettre en jeu chez les autres les hautes facultés de l'esprit; offrir à ceux-ci un enseignement plus littéraire et plus théorique, et à ceux-là une instruction plus pratique et plus scientifique, de manière à former des corps d'industrie et de métiers et des corps de savants et d'hommes d'État. Mais est-il nécessaire que ces futurs hommes d'État et ces futurs savants n'apprennent à penser et à écrire qu'en grec et en latin, qu'ils ferment les yeux aux splendides horizons que la science ouvre à l'imagination et à la raison, et que pour les connaissances usuelles ils soient au-dessous du dernier des artisans? Faut-il, d'autre part, que les commerçants, les industriels, les architectes, etc., soient entièrement privés de la haute culture littéraire, et ne vaut-il pas mieux les élever tous en commun et faire, en suivant les indications de la nature, l'éducation de leur vue, de leur mémoire, de leur imagination, de leur jugement et de leur goût, jusqu'à cette fameuse bifurcation qui a été tant décriée et qui nous semble indispensable; car le défaut de notre éducation scolaire ne provient pas seulement de ce que nous avons mal appris dans les classes supérieures, il tient surtout à ce que nous n'avons pas assez appris dans les classes élémentaires et les classes de grammaire.

La thèse que je défends contre l'exagération de l'enseignement classique et qui paraît à plusieurs une nouveauté si dangereuse, a cependant pour elle des autorités assez vénérables et imposantes; je ne parle pas seulement de d'Alembert, qui, au siècle dernier et

dans un admirable article que nous publions plus loin, demandait la substitution de la composition française à la composition latine dans l'enseignement des collèges; je suis presque étonné de pouvoir invoquer en faveur de mon opinion le témoignage d'un illustre philologue que M. Bréal, grand grammairien aussi, ne récusera pas. Auguste Wolf, qui qualifie quelque part la science des bacheliers allemands de splendide misère (chez nous le mot splendide serait de trop), se prononçait nettement dès 1811 contre l'étude du grec dans les gymnases : « On peut dispenser de l'étude du grec, disait-il, ceux chez qui on ne peut éveiller un goût particulier pour les langues classiques; l'étude du grec doit plutôt être accordée comme une récompense aux écoliers les plus studieux, qu'elle ne doit être imposée à tout le monde comme un pensum obligatoire. » Wolf ajoutait qu'il avait pensé le contraire autrefois, mais qu'une triste expérience n'avait pas tardé à détruire ses illusions.

M. Jules Ferry est-il un téméraire d'introduire en 1880 une réforme qu'Auguste Wolf préconisait déjà en 1811?

Il ne faudrait pas conclure de ces observations que nous sommes les partisans de l'uniformité absolue de l'enseignement; nous admettons fort bien et nous désirons que l'État, d'accord avec les municipalités, crée dans tous les centres commerciaux et industriels où le besoin s'en fait sentir, un certain nombre d'établissements spéciaux; l'expérience ne tarderait pas à prouver dans quelle mesure ces nouveaux établissements répondent aux besoins de la société et aux désirs des familles; il en est à Paris et ailleurs quelques-uns qui pourraient servir de modèles. Dans notre pensée, ces lycées réales ne devraient pas être autre chose que des écoles primaires supérieures de première catégorie.

Nous ne pouvons pas avoir la prétention, dans un seul article, de soulever toutes les questions que le nouveau plan d'études peut suggérer; nous nous proposons dans cette revue, qui s'intéresse aussi bien aux grandes questions de l'enseignement secondaire qu'à tous les détails de l'enseignement supérieur, de suivre attentivement l'application des nouvelles méthodes dans les collèges et d'en contrôler les résultats; nous adhérons complètement à l'idée de la réforme, et les quelques critiques que nous avons pu formuler, soit sur le programme d'histoire, soit sur le programme de philosophie, n'entament pas dans ses parties essentielles l'œuvre du conseil supérieur; nous aurions pu même multiplier nos critiques, nous étonner de voir conserver, sous l'empire de nouvelles méthodes, la récitation d'auteurs latins jusqu'en rhétorique, mais ce sont là, nous le répétons, des points de détail qui ne nous em-

pêcheront pas de rendre au ministre et à son conseil le tribut de gratitude que l'Université leur doit.

Pour bien apprécier l'étendue de la réforme, il ne suffit pas d'examiner le plan d'études, il faut dire aussi quelques mots des améliorations introduites dans le programme du baccalauréat et des concours généraux qui, dans une certaine mesure, la consacrent et la complètent.

On sait combien les concours généraux sont chers à une partie de l'Université; restreints d'abord à Paris, ils produisaient de bons et de mauvais résultats; on les a étendus peu à peu à la province, à l'enseignement de laquelle on pouvait croire qu'ils donneraient une nouvelle vie. Ce furent d'abord des concours académiques pour un petit nombre de matières entre les lycées et les collèges de chaque académie; ce furent ensuite des concours généraux pour toute la province entre les lauréats de ces concours académiques. Les inconvénients de cette innovation ne tardèrent pas à se faire sentir et les résultats de l'enquête ouverte par une circulaire du 10 avril 1879 en ont révélé toute l'étendue.

Le recteur de l'Académie de Dijon a parfaitement résumé ces griefs : difficulté de la surveillance et impossibilité d'assurer sur tous les points la sincérité de la composition; arrêt prématuré de l'enseignement du deuxième semestre, qui se trouve réduit à six semaines d'études effectives; danger de cantonner certains élèves dans une spécialité déterminée, en vue d'un succès au concours, au détriment de la culture générale de l'esprit; danger pour le professeur d'être entraîné à donner des soins exceptionnels aux élèves les plus distingués au détriment de l'ensemble de la classe.

En somme, 37 lycées contre 33 s'étaient prononcés pour la suppression du concours général, et 42 lycées sur 70 proposaient la suppression du concours académique; la minorité d'ailleurs proclamait la nécessité de modifications profondes. Le conseil supérieur, saisi du résultat de cette enquête, s'est arrêté à une demi-mesure : il a supprimé les concours académiques et conservé les concours généraux de province, mais en restreignant le nombre des compositions et des classes appelées à concourir, et en attribuant à la composition française ce prix d'honneur de rhétorique qui jusqu'alors avait été réservé au discours latin. Si l'on nous demande pourquoi le conseil supérieur a conservé le concours général de province, nous répondrons que, selon toute apparence, c'est pour ne pas être obligé de supprimer le concours général de Paris.

On sait l'importance du baccalauréat non seulement au point de vue des carrières dont il ouvre l'accès, mais aussi au point de vue de l'enseignement des lycées dont il est la sanction et qui se modèle absolument sur ses exigences. Le baccalauréat ès lettres a été aussi réformé par le conseil supérieur, non pas dans son organisation générale, car on a maintenu la division en deux épreuves à une année d'intervalle, mais on a changé à la fois les auteurs qui devront être expliqués et la nature des compositions qui seront exigées; ce sont désormais les auteurs français, latins et grecs prescrits dans le programme pour les classes de troisième, de seconde et de rhétorique sur lesquels les élèves seront interrogés; le candidat pourra désigner pour chaque classe et pour chaque langue celui de ces vingt-quatre auteurs, prosateurs ou poètes, sur lequel il désire être examiné. Nous approuvons fort cette innovation qui affranchira, nous l'espérons, les classes supérieures d'une préparation trop servile au baccalauréat.

Mais c'est surtout en ce qui concerne les compositions qu'éclate l'importance de la réforme. Les devoirs consisteront désormais pour la première épreuve en une version latine sans dictionnaire, en une composition française et en un thème allemand ou anglais fait avec l'aide d'un simple vocabulaire ou lexique; pour la seconde épreuve, en une composition scientifique assez élémentaire et en une dissertation française qui aura une valeur double de celle de l'autre devoir. Dans ce nouveau système, l'épreuve des langues vivantes a été transportée de la deuxième série d'épreuves à la première, et on l'a remplacée dans cette deuxième série par une composition scientifique. Si l'on regarde d'un peu près ce programme de compositions, on verra combien l'enseignement des langues classiques perd désormais de son importance; sur cinq compositions, une seule leur est laissée, ce n'est pas même le discours latin, c'est la version latine. Si l'on se rend compte en même temps du système de notation en usage, il n'est pas téméraire de prévoir une époque où les candidats pourront être reçus lorsque leur insuffisance en latin sera compensée par une connaissance approfondie des autres matières du programme.

J'ai parlé avec quelques détails, dans cet article déjà long, des améliorations introduites par le conseil supérieur dans l'organisation des concours généraux et du baccalauréat, parce que ces mesures me paraissent concourir efficacement à l'application du nouveau plan d'études. Je n'en dirai pas autant des examens de passage auxquels les partisans de la réforme me paraissent attacher une importance qu'ils ne peuvent prendre dans l'organisation

actuelle de notre enseignement secondaire; il faut accepter tel quel, tant qu'il existe, le régime créé par la loi de 1850; ce régime est celui de la concurrence.

De tous temps les proviseurs les mieux notés ont été ceux qui attiraient dans leurs établissements le plus d'élèves, comme les présidents de cours d'assises les plus en faveur en haut lieu sont ceux qui obtiennent le plus de condamnations. Cet état de choses était déjà visible sous le second Empire, c'est-à-dire à une époque où les lycées de l'État faisaient aux collèges religieux une concurrence assez molle; en sera-t-il autrement à notre époque où la lutte est ouverte et ardente? Pour moi je ne puis croire que la circulaire du 28 septembre 1880, relative à ces examens, ait plus de succès que celles des 30 août 1852, 13 mars 1855, 12 août 1857 et 27 septembre 1872.

De toute façon, pour qu'ils aboutissent, il faudrait leur donner un caractère plus solennel, les faire par exemple sous la présidence du recteur. Même dans ces conditions, il est à craindre qu'ils n'éliminent qu'un nombre trop restreint d'élèves pour produire les effets qu'on en attend; il y aura toujours dans la classe des traînards qui rejoindront comme ils pourront le gros de leurs camarades.

La note que le conseil supérieur a placée en tête des nouveaux programmes exprime le vœu que l'enseignement de l'histoire et des sciences soit donné. dès la sixième, par des professeurs spéciaux, aussitôt que l'administration disposera d'un personnel assez nombreux et de ressources suffisantes; d'autre part, la note reconnaît que la plupart des modifications qu'il s'agit d'introduire dans l'enseignement exigeront une participation plus directe des élèves et une intervention plus fréquente des professeurs dans les exercices de la classe, que dans ces conditions les classes réclameront des subdivisions plus nombreuses; on peut évaluer à vingt au moins et à trente au plus le chiffre d'élèves qui peuvent travailler efficacement sous la direction d'un même professeur; il est clair que ce n'est que dans les classes des lycées les plus peuplés que ce chiffre se trouvera dépassé. Quoi qu'il en soit, le nombre de professeurs qu'il devient nécessaire de trouver va s'accroître, à un moment où le recrutement du personnel de l'enseignement secondaire subit une véritable crise. On sait en effet que l'enseignement des lycées, grâce aux perspectives brillantes qu'offrent la presse d'une part, et la création de nombreuses chaires dans nos Facultés de l'autre, a perdu pour les élèves de l'École normale la plus grande

partie de son attrait. Beaucoup d'élèves de l'École normale désertent l'enseignement ou ne considèrent les lycées que comme un lieu de séjour forcé, qu'ils ont hâte de quitter. Je sais bien qu'on a fait dans ces dernières années de sérieux efforts pour recruter un meilleur personnel de l'enseignement secondaire; on a créé quelques centaines de bourses de licence ou d'agrégation, en imposant à leurs titulaires l'obligation de suivre les cours des Facultés de lettres et de sciences pour se préparer aux examens. Il faut le dire, cette mesure a un double but : on ne veut pas seulement former des professeurs d'enseignement secondaire, on cherche surtout à assurer un auditoire aux Facultés de lettres et de sciences qui en étaient jusqu'à ce jour privées. C'est une réforme de l'enseignement secondaire, greffée sur une réforme de l'enseignement supérieur. Au fond, l'administration, qui n'avait pas la hardiesse d'établir ouvertement en France le système allemand qui oblige les futurs professeurs de gymnase à trois années d'études à l'Université, cherchait à atteindre d'une façon détournée ce résultat par l'appât d'une prime offerte pendant deux ans aux candidats licenciés et agrégés. Cette mesure est trop récente pour qu'elle ait pu produire tous ses fruits; disons seulement que, dès à présent, elle assure un auditoire sérieux à presque tous les professeurs de nos Facultés. Nous suivrons avec intérêt les résultats de cette tentative, mais nous nous demandons, à cause des objections qu'elle soulève et qu'il serait trop long d'énumérer ici, s'il n'y aurait pas un autre moyen d'assurer non pas seulement un recrutement nombreux, mais un recrutement d'élite du personnel de notre enseignement secondaire? Pour l'application des méthodes, tant vaut le maître, tant vaut la méthode ; ce n'est pas la quantité qui importe, c'est la qualité; en améliorant la situation des professeurs, on trouvera toujours un personnel suffisant; de plus, les futurs professeurs de Facultés qui daigneront faire halte dans l'enseignement secondaire, formeront un contingent mobile qui, avec la partie plus stable du personnel, permettra de faire face aux besoins du service.

C'est précisément cette fraction mobile, la plus active et la plus intelligente assurément, qu'il s'agirait de fixer. Et voyez comme toutes les réformes se touchent! Une des réformes indispensables et dont il n'a pas été question jusqu'ici au conseil supérieur, c'est la réforme du provisorat dans les lycées ; il y a longtemps que le système actuel, qui place à la tête de nos immenses établissements d'enseignement secondaire des administrateurs plutôt que des professeurs, est condamné par tous les hommes com-

pétents. On sait que le proviseur dans l'organisation actuelle est censé diriger les études, mais qu'il ne dirige en réalité que l'internat. Ce n'est pas, comme dans les établissements étrangers, un professeur, le plus capable ou le plus expérimenté de tous, qui fait sa classe, et qui est chargé en même temps de diriger ses collègues; c'est un administrateur qui gouverne, comme au lycée Louis-le-Grand, de 1,300 à 1,400 élèves, et que les soins du dortoir, du réfectoire et de tout le ménage intérieur des internats absorbent presque complètement; si, comme le demande M. Gréard dans le remarquable mémoire qu'il a présenté à une des dernières sessions du conseil académique de Paris, on réduisait à 600 élèves, comme dans les gymnases de Berlin, l'effectif maximum de nos lycées, si d'autre part le proviseur n'était plus que le premier des professeurs, faisant sa classe et laissant au censeur les principaux soins de l'internat, il serait possible d'offrir aux professeurs les plus distingués de notre Université, des positions brillantes et enviables dans l'enseignement secondaire. Les proviseurs ne se recruteraient plus que parmi les meilleurs professeurs, et on ne peut douter que l'attrait de ces positions nouvelles, si pleines d'intérêt pour qui saurait bien les comprendre et noblement les exercer, n'aide puissamment à un recrutement meilleur du personnel de l'enseignement secondaire.

On voit qu'il reste encore beaucoup à faire; il ne suffit pas d'instituer de bonnes méthodes, d'arrêter de bons programmes et une distribution plus variée des matières de l'enseignement, il faut trouver de nouveaux professeurs pour enseigner les matières auxquelles on donne plus d'importance, il faut former de meilleurs maîtres pour appliquer ces méthodes, il faut placer à la tête de chaque groupe de professeurs, dans chaque lycée, les plus actifs et les plus distingués d'entre eux pour les stimuler et les diriger. Il ne faut pas s'en remettre seulement aux inspecteurs généraux pour la surveillance du personnel et l'exécution des programmes, nous avons des inspecteurs généraux excellents, mais l'institution dont ils font partie est vicieuse; le système de contrôle qui pèse sur l'Université opprime le professeur, il ne se sent plus maître dans sa classe, il est trop sous la dépendance de ces fonctionnaires qui, si capables et si clairvoyants qu'ils soient, passent trop vite pour toujours juger bien les hommes, et cependant décident de l'avancement et de toute la carrière d'un professeur. Il est affligeant de voir combien un professeur des lycées se sent petit en face d'un si grand personnage, qui tient sa fortune entre ses mains.

Il y aurait beaucoup à dire sur cette action oppressive d'une

centralisation toute-puissante; ce sujet s'impose à notre examen, et force nous sera d'y insister. Nous considérons comme un devoir patriotique pour les professeurs soucieux de la stabilité de notre enseignement national, de contribuer au succès d'une réforme qu'ils n'ont pas tous désirée, mais sur laquelle il n'est plus possible pour le moment de revenir; mais pour que cette bonne volonté, cette entente dévouée du corps enseignant produise tous ses fruits, il faut que le gouvernement et le conseil supérieur assurent aux membres de l'Université dont ils ont la confiance une situation indépendante et digne, qui ne pourra guère s'établir sans des modifications assez profondes de l'institution du provisorat et de l'inspection générale.

Edmond DREYFUS-BRISAC.

SUR L'ENSEIGNEMENT

DE

L'HISTOIRE DIPLOMATIQUE

LETTRE A LA RÉDACTION

Vous me demandez si l'histoire de la diplomatie comporte un enseignement à part, si cette histoire présente des difficultés qui lui soient propres et si elle a des méthodes particulières. Ce sont des questions de nuances, mais les nuances sont assez marquées. Il va sans dire que cette partie de l'histoire exige les mêmes connaissances et les mêmes aptitudes que les autres parties. On ne peut l'aborder sans être rompu à la méthode et à la critique. Ce sont les conditions nécessaires ; elles ne sont pas suffisantes. Je vais essayer de vous dire en quoi.

Le premier point comme en toute étude d'histoire, c'est de dégager les causes générales, d'établir le lien des évènements et de faire ressortir l'action des hommes. C'est là que les difficultés paraissent. Elles résident toutes dans les sources. Ces sources sont de deux sortes. Il y a, pour employer le mot technique, deux *fonds* très différents dans les bibliothèques et les archives où nous devons rechercher les choses et retrouver les hommes.

Le premier fonds se compose des documents diplomatiques proprement dits : traités, protocoles, notes, instructions, dépêches, rapports. Ce sont les pièces d'État, les textes qu'il s'agit d'éclairer, les matériaux de l'édifice qu'il s'agit de construire. Le second fonds comprend les documents personnels, les correspondances intimes, les souvenirs des acteurs et des témoins. Dans le premier nous trouvons les pièces de la négociation, dans le second les négociateurs. Le premier nous donne la diplomatie officielle, le second la diplomatie personnelle. Dans le premier nous avons les affaires d'État, dans le second les hommes d'État. Les affaires sans les hommes sont lettres mortes, et notre objet est justement de faire comprendre les affaires en faisant revivre les hommes.

Entrons dans le premier fonds. Tout y est grave, sévère et silencieux : c'est le silence de la mort et la gravité de l'ennui. De cette prodigieuse mêlée du monde, de ce grand conflit des peuples, de ces luttes ardentes des hommes, il ne reste guère en ces pages desséchées que des procès-verbaux arides et des formules stériles. La pensée se dérobe, le langage se délaie, l'homme s'évanouit. Rien que des termes abstraits et des phrases de convention. Là où le monde a connu un Richelieu, un Frédéric, un Napoléon, vous ne trouverez que les *Cabinets* de Paris ou de Berlin : le roi, le gouvernement, l'ambassadeur, jamais l'homme. Une tragédie de Campistron diffère moins d'un drame de Shakspeare que ceci ne diffère de la réalité. Ces textes semblent écrits plutôt pour être devinés que pour être compris; on y a multiplié les sous-entendus; ils ont plus d'intérêt par ce qu'ils cachent que par ce qu'ils montrent. « La politique, écrivait Fiévée, c'est ce qu'on ne dit pas. » La diplomatie est la quintessence de la politique. L'analyse d'un verre d'eau puisé au bas de la chute du Niagara ne vous donne pas plus l'idée de cet imposant phénomène, que la lecture de ces pièces ne vous donne la notion de la vraie diplomatie : vous n'en avez que l'anatomie. L'historien est ici dans la situation d'un moraliste qui voulant étudier les passions humaines à travers les débats de quelque grand procès, une affaire de séparation de corps, ou de captation, par exemple, serait réduit aux conclusions des avoués et au libellé du jugement. Ces pièces n'éclairent pas l'histoire; il faut au contraire qu'elles en soient éclairées. Nous cherchons la lumière et nous entrons dans le second fonds.

Ici tout change. Tout à l'heure le classement était trop méthodique, ici nous ne trouvons plus de classement. La vie nous échappait à travers les formules trop strictement enchaînées de l'algèbre officielle; elle menace de nous échapper encore, mais en se dispersant. D'un brouillard terne, blafard et uniforme qui éteignait les couleurs et noyait les contours, nous tombons dans un foyer d'étincelles qui se brisent et s'éparpillent sur des fragments de miroirs brisés. Le propre de ce fonds est de contenir des pièces dépareillées, des documents incomplets et des titres apocryphes. Nous avons ce qui reste des acteurs et des témoins; beaucoup d'entre eux n'ont rien laissé, et ceux qui ont laissé quelque chose ne se sont point préoccupés de former une collection. Des acteurs, nous avons des lettres et des mémoires. Les lettres sont adressés à des confidents ou à des partenaires. Il était inutile d'instruire les premiers du fond des choses, il était dangereux d'en instruire les seconds. On écrit aux premiers comme à

des gens qui savent ; aux seconds, comme à des gens auxquels on cache son jeu. Une partie de ces lettres nous donne les détails de l'action, une autre partie nous en présente l'apparence. Le fond et la réalité nous échappent presque toujours. Ce n'est pas seulement parce que les auteurs de ces lettres jugent superflu de s'expliquer sur leurs intentions, c'est plus souvent encore parce que ces intentions leur demeurent ignorées à eux-mêmes. Il y a bien peu de politiques dont on puisse dire ce que M. Mignet a dit de Richelieu : qu'il eut les intentions de toutes les choses qu'il fit. Très souvent leur pensée se forme et se développe avec le courant qu'ils suivent, et il faut la retrouver à travers des méandres sans nombre. Elle se dissipe, il faut la rassembler ; elle se dérobe, il faut la ressaisir. Ajoutez que confidents ou partenaires, tous les correspondants sont des contemporains, c'est-à-dire qu'ils sont au fait des choses générales, qu'ils vivent dans le courant, et qu'on se borne à les entretenir de l'affaire présente. On n'a de l'histoire totale que l'incident et le menu. Cependant quelques-uns ont laissé des mémoires, ils ont pris la peine de réunir leur œuvre et de nous la présenter dans son ensemble ; c'est une bonne fortune, mais presque tous ces mémoires sont rédigés à distance, l'auteur s'y présente non tel qu'il a été, mais tel qu'il veut être vu ; il nous donne, en général, non ses intentions réelles, mais celles qu'il prétend se faire attribuer. Ces grands acteurs ne se dégagent jamais de leur rôle. Ils sont toujours sur la scène et devant le public. Ils négocient encore avec la postérité.

Si des acteurs nous passons aux témoins, les difficultés se multiplient. Ceux-ci n'ont vu que ce qu'ils ont surpris ou ce qu'on leur a montré. Ils se trompent, ils ont été trompés et ils trompent très souvent ceux qui se fient à eux. Ils se plaisent aux menus traits, aux anecdotes, aux scandales, aux petites explications des grandes affaires. Notre premier fonds nous jetait dans l'abstraction, celui-ci nous précipite dans le commérage.

Enfin, correspondances officielles ou correspondances privées, les documents s'entre-croisent, se mêlent, s'enchevêtrent ; la diplomatie est ondoyante et diverse à l'infini, elle a tous les masques, tous les fards et tous les déguisements : dépêches, rapports, lettres particulières, lettres confidentielles, billets, agent public, agent secret, police et contre-police ; qui n'est pas expert s'égare en ce dédale, et le plus expert s'y embrouille plus d'une fois. Il y a eu un temps où l'on interceptait les lettres : les gouvernements écrivaient des lettres destinées à être interceptées. Les contemporains s'y perdaient ; l'histoire a grand'peine à s'y reconnaître.

Il faut donc rendre la vie aux textes ; il faut retrouver les hommes, reconstituer leur caractère et rétablir la suite de leurs idées. Il faut compléter et critiquer les deux fonds l'un par l'autre. C'est sans doute un travail qui se présente en toute investigation historique ; mais voici ce qu'il y a de particulier dans celle-ci. La critique de ces documents est impossible si l'on ne sait pas comment ils ont été faits. Je n'entends pas seulement dire où, par qui, à quelle époque, dans quelles circonstances ; cela est indispensable à connaître, mais cela ne suffit pas. Les procédés de la diplomatie, le genre de vie des diplomates, l'organisation des chancelleries et des ambassades, la façon dont on recueille les informations, rédige les correspondances, conduit les conversations, bref la raison et la manière d'être de tous les actes que nous retrouvons traduits ou interprétés dans les formes propres à la diplomatie, voilà ce qu'il faut savoir, ce qu'il faut avoir vu, senti, vécu, pour que les textes reprennent leur sens réel, et les témoignages leurs proportions. Il faut avoir suivi une négociation, connu par soi-même une ambassade et un cabinet, voyagé, vu les étrangers, fréquenté les diplomates et traversé au moins ce petit monde à part, qui est le même dans toute l'Europe, et qui partout ne ressemble à aucun autre, pour appliquer à nos sources cette critique féconde qui vivifie les eaux dormantes et filtre les eaux troublées. Il faut savoir par quelles transformations passe la pensée primitive et vivante de l'homme d'État, avant de se présenter à nous sous les apparences sous lesquelles nous la rencontrons. Il faut savoir démêler les volontés à travers les nuances multiples du style des instructions et des dépêches. Il faut connaître la clef des sous-entendus habituels. Il faut se rendre compte des divers ordres de faits auxquels correspond chaque ordre de documents. Il faut avoir appris comment un protocole résume une conférence, ce qu'on y met, ce qu'on y omet. Ce sont les seuls moyens de remonter des documents aux faits, de la traduction au texte, de la lettre à l'esprit, de l'apparence à la réalité. Qui n'aura point formé et aiguisé sa critique par cette expérience risquera de marcher à tâtons, de trébucher sur les obstacles, ou, ce qui peut-être est plus grave encore, de les côtoyer sans les apercevoir. Toute la science et toute l'habileté du monde n'y suppléeront pas. Un talent, même très supérieur, ne peut tenir lieu des connaissances acquises et du tact particulier que le frottement des hommes et le spectacle des affaires peuvent seuls nous donner. Un historien sérieux, savant, possédant même à fond les procédés de la critique générale, nous présentera un exposé exact, nourri, consciencieux des faits ; il dépouillera soigneuse-

ment les pièces de son dossier, il exposera clairement les évènements qu'il aura classés avec méthode ; mais la vie fera défaut, les hommes échapperont ; il aura produit un inventaire plus ou moins complet, il n'aura pas fait de l'histoire. A côté de lui, le lettré, le fouilleur, le curieux se perdra dans les anecdotes et les digressions ; il nous montrera des hommes, mais les affaires lui échapperont. Vous aurez avec le premier l'analyse de la pièce, avec le second, la chronique de la coulisse, mais vous n'assisterez point au drame, et la personne de l'acteur se dérobera toujours.

Voulez-vous des exemples et des noms ? Voici un savant allemand très connu, travailleur infatigable, qui a dépouillé toutes les archives d'Europe, fouillé toutes les bibliothèques, qui ne s'arrête jamais, qui recommence sans cesse et complète son œuvre, qui a la passion du détail et discute les faits dans des monographies érudites avant de les classer en leur lieu dans son livre ; je parle de M. de Sybel. Son ouvrage, — toutes réserves faites à notre point de vue français sur l'esprit et les jugements, — son ouvrage est un de ceux qui comptent le plus pour l'histoire de l'Europe de 1789 à 1800 ; il est impossible d'étudier cette histoire sans l'avoir lu et annoté. Après l'avoir lu, vous avez une notion des choses, vous n'en avez à peu près aucune des hommes. Vous avez des textes, des citations, des dates ; vous savez ce qu'ont voulu faire ou ce qu'ont fait le *ministère* prussien ou le *cabinet* de Vienne ; mais les gens, leurs figures, leurs passions, leurs caractères restent dans le vague et la pénombre. Cette histoire ne vit pas. Voici, au contraire, de tous les écrivains d'histoire un de ceux qui ont excellé entre tous à ressaisir la vie et à reconstituer les caractères ; il n'a cherché dans ses écrits qu'à retrouver les hommes et il nous a rendu avec un art merveilleux des physionomies aussi diverses que celles de Pascal, des solitaires de Port-Royal, de Chateaubriand, des femmes du XVIIIe siècle : c'est le maître en biographie historique, Sainte-Beuve. Il a voulu faire une biographie de Talleyrand ; il y a consacré des recherches longues et minutieuses, il a tout vu, tout appris, tout su, sauf un point, et c'était l'essentiel : — il n'a ni pénétré ni rendu dans Talleyrand l'homme d'État et le négociateur. C'est que Sainte-Beuve, qui savait tant de choses et avait traversé tant de mondes, ne savait pas ces choses et n'avait pas connu ce monde-là. Lisez au contraire le récit des négociations dans l'œuvre inachevée de Rulhière, dans le *Charles Ier* et le *Cromwell* de Guizot, dans le *Secret du Roi* de M. le duc de Broglie, dans Thiers surtout ; je ne prétends pas que la critique n'y ait rien à reprendre, et je fais en particulier d'expresses réserves sur le fond

de l'histoire de 1813 et du Congrès de Vienne dans *le Consulat et l'Empire,* mais comme ces récits sont clairs et animés, comme on y voit les évènements sortir de l'action des hommes et les hommes se mouvoir au milieu des évènements! C'est que ces auteurs ont éprouvé la vie des affaires, que les documents se réveillent entre leurs mains, et qu'ils savent rendre, pour les avoir sentis par l'expérience, les rapports et les proportions des choses et des gens. Enfin si l'on est à la fois un savant, un penseur et un écrivain de premier ordre, on compose, comme l'a fait M. Mignet, un ouvrage qui est un modèle dans l'art d'exposer les négociations; puis on résume la raison d'être des évènements et le caractère des personnages dans une *Introduction* qui est un des chefs-d'œuvre de la littérature historique.

Je n'ai point cité les classiques du genre, les Bougeant, les Flassan et le premier d'entre eux, le plus fécond et le plus savant, Le Dran. C'est que ces bénédictins de la diplomatie sont des érudits plutôt que des historiens. Ils ont écrit pour les hommes d'État et pour les diplomates, c'est-à-dire pour des lecteurs avertis. Ils ne se sont donc nullement préoccupés de leur expliquer ce qu'ils savaient par eux-mêmes et de leur faire voir ce qu'ils se figuraient aisément en lisant les mots. Ils ont écrit dans les archives, pour les chancelleries. Ils ont laissé des documents pour l'histoire et non des histoires. Leurs travaux rappellent les récits que les états-majors font des grandes campagnes. Le lecteur qui n'est pas du métier n'y trouve ni la guerre ni les guerriers. Pour les lui rendre et les lui faire voir, il faut les avoir vus soi-même, il faut de plus savoir choisir, peindre et raconter comme l'a fait Jomini.

Telles sont les difficultés particulières de ce grand sujet de l'histoire diplomatique. Je les connais pour les subir, et si j'y insiste tant, c'est que, pour moi, le plus clair résultat de dix années d'enseignement, de voyages et d'études est de me les avoir fait apercevoir. Je crois que cette expérience est nécessaire aux autres comme elle me l'a été à moi-même, que tous ceux qui entreprennent d'étudier la diplomatie dans l'histoire doivent acquérir une expérience analogue, et que ceux qui la possèdent font bien de l'enseigner aux autres. Je crois donc qu'il est bon d'avoir un enseignement de l'histoire diplomatique. Si parmi nos jeunes historiens il s'en trouve qui aient le goût et l'aptitude de ce genre d'études, il faut leur donner ces notions indispensables que les livres et les recherches d'archives ne donnent point; il faut suppléer à l'expérience personnelle qui leur manque, et leur montrer la nécessité de voir, de voyager et de se frotter au monde

avant de toucher à cette partie de l'histoire, qui, plus qu'aucune autre, se fait dans le monde et par le monde. Si parmi nos jeunes diplomates il en est qui, plus tentés par le spectacle des choses que par l'action, se sentent la vocation historique, il faut leur montrer la distance qui sépare l'historien du politique, la méthode de l'habileté, l'histoire de la chronique et des mémoires.

Enfin, cet enseignement a une raison d'être nationale. Cette science est par excellence une science d'État. L'enseignement de l'histoire diplomatique fournit aux futurs diplomates une série d'expériences bien déterminées et une série de notions qui leur sont indispensables. Les études ne peuvent leur donner les qualités personnelles qui sont nécessaires au négociateur; elles ne peuvent remplacer l'expérience qui ne s'acquiert que par le long usage des hommes, et l'éducation toute particulière qui ne se fait que dans ce monde particulier. Mais elle leur apprend les faits, elle leur démêle les idées. L'histoire qui se fait pour l'avenir ne vit pas d'autres éléments que celle qui s'est faite dans le passé. Ici plus qu'ailleurs encore, l'histoire vit de traditions. S'il y a une éducation que rien ne remplace et qui ne s'acquiert que dans la carrière, il y a une instruction méthodique à laquelle tout le tact du monde ne supplée pas et qui ne s'acquiert que dans les livres et les écoles. Un grand historien, qui avait vu la diplomatie de près et la jugeait de haut, Tocqueville, écrivait à un jeune attaché d'ambassade : « L'histoire en général, et en particulier celle des principaux traités qui sont intervenus depuis environ un siècle entre les différents peuples de l'Europe, c'est *le bréviaire d'un diplomate*. Tu ne connaîtrais que cela très à fond et impertubablement, que tu serais déjà plus capable de ton nouveau métier que beaucoup de ceux qui le font depuis longtemps ou ont l'air de le faire. »

Albert SOREL.

LES

ÉCOLES SUPÉRIEURES DE FILLES

EN ALLEMAGNE

Au moyen âge, il y eut en Allemagne, comme dans les autres pays civilisés de l'Europe, des femmes instruites, savantes, même des femmes auteurs, mais en petit nombre; et ce n'est pas dans des écoles qu'elles ont reçu leur culture distinguée. Les jeunes filles des hautes classes apprenaient dans les nombreux couvents de femmes qui existaient alors, la lecture, l'écriture et les différents travaux de leur sexe. Parfois une châtelaine ou sa fille apprenait de l'aumônier du château la langue latine, et était dirigée vers les études philosophiques et théologiques. La plupart des femmes, à la ville comme à la campagne, ne possédait que les connaissances que la mère transmettait à ses filles.

C'est à la Réforme que l'Allemagne doit l'établissement d'écoles pour les filles. Dans un appel adressé aux bourgmestres et aux conseillers de toutes les villes d'Allemagne, pour la fondation d'écoles chrétiennes, Luther dit : « Il faut au monde des hommes et des femmes habiles et capables; des hommes pour gouverner le pays et le peuple, des femmes pour élever les enfants, tenir la maison et conduire le domestique. » Ses paroles furent entendues, les ordonnances ecclésiastiques de diverses villes et contrées protestantes insistèrent sérieusement sur la fondation d'écoles de filles. Toutes ces écoles ne furent que des écoles populaires; aucune des écoles supérieures de filles qui existent en Allemagne ne remonte jusqu'à l'époque de la Réforme. Tandis que maint couvent sécularisé était transformé en collège, encore florissant aujourd'hui, tous les essais pour transformer les couvents de femmes en écoles pour les jeunes filles n'eurent aucun succès. Les temps difficiles qui suivirent la Réforme en Allemagne ne laissèrent pas réussir l'idée de mettre une instruction supérieure à la portée des filles, au moyen d'écoles publiques.

Plus tard, des impulsions nouvelles vinrent de différents côtés.

Le piétisme donna naissance aux fondations de Francke à Halle. Cette institution était accessible aux jeunes filles, bien que dans une mesure restreinte. Les préceptes du pieux Fénelon dans son ivre sur l'*Éducation des filles* furent mieux écoutés et mieux suivis en Allemagne qu'en France. Cependant on n'établissait pas encore d'écoles publiques supérieures pour les jeunes filles ; le XVIIIe siècle n'avait guère pour elles que des institutions privées, qui attendent encore un historien. La tradition qui s'est conservée dans les familles, sur les écoles de filles du XVIIIe siècle, quelques monographies et notices qui se trouvent par hasard dans des œuvres non pédagogiques, font de ces maisons un tableau peu satisfaisant. Le peintre et graveur d'Augsbourg, Jacob Haid (1704-1767), nous a donné d'une école de jeunes filles une esquisse à la manière de Hogarth, qui nous permet de tirer les conclusions les plus stupéfiantes sur les originaux qu'il nous décrit. Des réfugiés et émigrés français répandaient dans de nombreuses écoles privées la connaissance de la langue et de la littérature françaises.

C'est seulement la seconde floraison de notre littérature, que la grande majorité des femmes et des jeunes filles de la classe moyenne ne pouvait goûter entièrement, qui éveilla à un haut degré le besoin d'instruction. Pour y satisfaire, on ouvrit tout d'abord quantité d'écoles privées qui se développèrent de la façon la plus variée. Dans les *Affinités électives*, Gœthe dépeint l'idéal d'une institution de ce genre.

C'est grâce à la faveur princière que prirent naissance les premières écoles supérieures publiques pour les jeunes filles. A Cöthen et à Rudolstadt, le prince Louis et sa sœur Anna-Sophia établirent, au commencement du XVIIe siècle, d'après les conseils du célèbre pédagogue Ratichius, des écoles supérieures pour les jeunes filles. Charles-Eugène de Wurtemberg fonda en même temps que l'*École de Charles*, où Schiller fut élevé, l'*École des demoiselles* qui subsista de 1772 à 1787. L'empereur Joseph II établit à Vienne, en 1786, une école supérieure de filles, destinée surtout à former des maîtresses. Cette institution est devenue le *Pensionnat civil de jeunes filles*, protégé aujourd'hui par l'impératrice d'Autriche. Pour l'Allemagne catholique, les couvents de femmes avaient continué à prendre soin de l'éducation des jeunes filles. Un seul ordre, les Dames anglaises ou Sœurs des Anges, fondé en 1609 à York par Maria Werda, pour instruire ainsi que pour soigner les malades, ouvrit des écoles pour tous à Bamberg en 1716, à Nymphemburg en 1731, à Francfort en 1749. Ces écoles subsistent encore et donnent un bon enseignement.

Pendant le premier tiers du XIXe siècle, quelques villes fondèrent des écoles supérieures publiques pour les filles. En première ligne, Hanovre (1802), puis Francfort (1803), Munich, Königsberg, Berlin (1811), etc.; dans le second tiers du siècle, le nombre de ces écoles s'éleva rapidement.

En même temps se produisent des changements importants dans les écoles privées. Sortant des limites étroites de l'internat, nombre d'entre elles, pour satisfaire au besoin croissant d'instruction, devinrent des établissements ayant plusieurs classes. Bien des plus grandes et des plus estimables institutions privées de Berlin, de Hambourg, de Lübeck, de Brême, etc., durent depuis cinquante ans et plus, et ont fait progresser, par un travail infatigable, l'instruction des filles. Leur nature particulière rendait plus facile un développement prospère. Le fondateur est commanditaire, administrateur et directeur technique en une seule personne; vis-à-vis des maîtres et des maîtresses, il est souverain; il les prend et il les remercie de sa propre autorité. Vis-à-vis des parents, c'est un homme de confiance, investi directement par eux de la puissance paternelle. Il faut ajouter que, jusqu'à ces derniers temps, les autorités scolaires de l'État ne s'inquiétaient guère des écoles privées de jeunes filles. Cette liberté était favorable à un développement propre. Aujourd'hui, pour le dire tout de suite, l'âge d'or des établissements privés n'est plus. Comme les autorités municipales allouent à leurs écoles de filles des crédits importants sur le budget de la ville, les écoles privées ne peuvent se soutenir que par une rétribution scolaire très élevée, et doivent en même temps donner à leurs professeurs des appointements plus forts. Partant elles ne conviennent qu'aux jeunes filles des hautes classes, elles deviennent des écoles aristocratiques, qui peuvent cependant toujours compter sur un grand nombre de familles, qui jugent nécessaire pour leurs filles une société exclusive dès les années d'école. Le prince impérial de Prusse a envoyé ses fils dans une école publique, au Gymnase de Cassel, mais il se passera encore pas mal de temps avant que les princesses fréquentent les écoles publiques supérieures. Ce qui atteint plus gravement le développement des écoles privées, ce sont les économies que font certaines d'entre elles sur le personnel enseignant et le matériel d'enseignement. Le trop grand nombre de sujets que fournissent nos écoles normales d'institutrices donne la possibilité d'avoir des maîtresses à très bon marché. Beaucoup de parents préfèrent encore les écoles privées, parce qu'ils sont en mesure d'insister auprès d'elles avec plus de force pour leur faire accepter leurs idées particulières.

C'est ainsi que beaucoup de ces établissements sont dans la dépendance assez étroite des familles, qui réclament très souvent la diminution du travail qu'on exige des élèves, souvent aussi l'introduction dans le plan d'études de matières d'enseignement qui dépassent de beaucoup la capacité intellectuelle des écolières : l'histoire de l'art, la psychologie, la logique, la pédagogie. Il n'est pas rare que les deux réclamations soient simultanées : les jeunes filles doivent être des modèles de science sans se donner aucune peine. Tels sont les défauts dont souffre l'enseignement privé, et dont il mourra avec le temps. Cependant il y a encore en Allemagne, surtout dans les villes insuffisamment pourvues d'écoles publiques pour les filles, Berlin, Hambourg, Brême, Dresde, etc., d'excellentes écoles privées, très bien conduites et prospères. Avant de revenir aux écoles publiques, qu'il me soit permis de mentionner encore un autre genre d'écoles qui tiennent en quelque sorte le milieu entre les écoles privées et les écoles publiques.

Dans de petites localités, quand des circonstances extérieures, telles que l'établissement d'une garnison importante, de tribunaux ou d'administrations publiques, ou la fondation de grandes entreprises industrielles, accroissent le nombre des familles qui désirent pour leurs filles une éducation supérieure à celle que peuvent donner les écoles populaires, on s'adresse, en règle générale, à la municipalité pour demander une école supérieure de jeunes filles. Si l'on ne peut répondre favorablement à cette demande, ordinairement les parents forment une société; ils prennent l'engagement de fournir pendant un certain nombre d'années, sous forme de rétribution scolaire, les ressources nécessaires pour l'établissement d'une petite école privée. On choisit comme directeur un maître propre à remplir ces fonctions, en général un professeur du Gymnase ou de la *Realschule* de l'endroit. Un comité des pères de famille qui participent à l'entreprise lui est adjoint pour les affaires extérieures. Les autorités de l'endroit accordent habituellement sur les fonds municipaux un petit crédit qui équivaut, pour ainsi dire, aux charges dont l'école populaire municipale se trouve affranchie par suite de l'établissement de l'école privée. Ainsi s'élèvent des écoles dont une partie disparaît bientôt, parce que le besoin qui les a fait naître est passager; mais très souvent aussi, des institutions de ce genre s'accroissent en proportion du développement de la localité; de grandes écoles se sont formées ainsi, qui plus tard ont passé sous l'autorité de la commune.

Le nombre des écoles publiques a augmenté rapidement dans les trente dernières années. En ce moment, il y a en Allemagne

plus de deux cents établissements importants, fondés en grande majorité par les autorités municipales. Très peu d'entre eux sont la création directe de l'État.

C'est un heureux symptôme que l'adhésion de plus en plus générale à cette vérité : l'éducation et l'instruction des jeunes générations féminines est d'une grande portée, d'une haute importance pour la famille, la commune et l'État. Il est heureux que l'on reconnaisse aux jeunes filles, comme aux jeunes gens, le droit à une instruction supérieure. Chaque nouvelle école supérieure de filles est une preuve que cette conviction se répand. Le travail qui a créé ces écoles, et qui dans leur enceinte est mis au service de la culture humaine, sera un jour estimé à sa juste valeur par l'histoire de la pédagogie. Ce travail a été vraiment difficile, souvent même on ne l'a récompensé qu'en le méconnaissant; il y avait à vaincre des préjugés enracinés profondément. Les vœux les mieux fondés n'étaient pas accomplis, parce qu'il ne s'agissait *que des jeunes filles,* tandis que pour les garçons on n'épargnait rien. Les salles de classe les plus défectueuses, le mobilier scolaire le plus insuffisant, étaient aux yeux des autorités encore assez bons pour les jeunes filles, tandis que pour les garçons, on appropriait, on meublait des locaux avec la plus grande libéralité. Trop souvent il arriva que des maîtres qui, pour un motif quelconque, s'étaient rendus impossibles dans les écoles de garçons, étaient attribués à l'école des filles, pour laquelle on les trouvait assez bons. Les maîtres des écoles supérieures considéraient, en haussant les épaules, leurs collègues qui osaient prendre du service dans les écoles de filles. Ce n'est pas sans dédain que maintes fois les autorités scolaires ont jeté les yeux sur les travaux des professeurs de jeunes filles. Les maîtres et les directeurs les plus anciens de ces écoles ont eu souvent à supporter un véritable martyre; il leur fallait le plus grand dévouement pour ne pas abandonner cette sainte cause, pour rester fidèles à leur poste, quand même on s'obstinait à ajourner aux calendes grecques l'accomplissement de leurs vœux les plus justes. C'est à la fidélité de ces vieux maîtres, de ces pionniers de l'enseignement supérieur des filles, que l'Allemagne doit la prospérité actuelle de cette partie de la grande tâche de l'enseignement : aujourd'hui, en effet, la situation est profondément modifiée et dans un sens favorable. Près de deux cents villes d'Allemagne ont manifesté leur intérêt pour l'éducation des filles par l'établissement d'écoles supérieures. Non seulement les grandes villes comme Berlin, Hambourg, Hanovre et Leipzig, mais jusqu'à de petites localités comme Brunswick,

Hildesheim, Gœttingen, ont bâti pour les jeunes filles de très belles maisons d'école.

Avant de décrire la place que l'école supérieure des filles occupe dans l'ensemble de l'organisation scolaire, laissez-moi encore dépeindre brièvement la crise au milieu de laquelle le changement s'est accompli.

Au commencement, le petit nombre des écoles publiques supérieures de filles était très clairsemé en Allemagne; il était rare que les collègues, dont les efforts et le but étaient les mêmes, entrassent personnellement en relations; chacun travaillait dans son domaine, pour soi; chaque école, avec les ressources qui se trouvaient être à sa disposition, faisait des essais pour elle-même. Quand les établissements se multiplièrent, on échangea les expériences. Des pédagogues éminents commencèrent à envisager l'éducation et l'instruction de la jeunesse féminine comme la tâche de leur vie; on consigna et on échangea dans des écrits spéciaux et des rapports scolaires l'ensemble des expériences faites; la bonne volonté et le dévouement des citoyens allèrent au-devant des efforts des pédagogues pour les stimuler et pour les aider. C'est ainsi que l'école des filles conquit dans la pédagogie allemande le droit de cité sans restriction. Charles de Raumer lui-même, qui, dans son *Histoire de la pédagogie* (1843-1855), proposait simplement pour les filles l'éducation domestique, ne put arrêter les progrès de cette conviction que l'école publique supérieure des filles est devenue un facteur nécessaire de notre vie actuelle, et que toute atteinte qui lui serait portée entraînerait nécessairement une atteinte à la culture intellectuelle et morale de notre peuple.

Enfin, les intérêts communs trouvèrent l'organe convenable. Le 30 septembre 1872, se réunirent à Weimar environ deux cents maîtres et maîtresses d'écoles de filles, publiques et privées, pour délibérer ensemble sur les questions professionnelles. Des contradictions tranchées qui se produisirent d'abord furent résolues d'une manière satisfaisante; une série de propositions fut adoptée, et une forte majorité put reconnaître, avec un joyeux assentiment, le trésor d'expériences rassemblé jusqu'alors dans les écoles allemandes de jeunes filles; le but de leur activité peut être résumé dans les propositions suivantes :

Nous cherchons, dans nos écoles de filles, à rendre à la jeunesse féminine sa participation légitime à la culture générale, qui est le but de ces écoles comme des écoles supérieures de jeunes gens. Nous voulons l'atteindre par une organisation ayant égard à la nature et à la destination des jeunes filles. Nous en écartons

résolument le caractère des écoles spéciales et professionnelles.

Notre but est le développement harmonieux chez nos élèves de l'intelligence, du sentiment et de la volonté sur une base religieuse et patriotique. L'école supérieure des filles, qui a conscience de la valeur de l'enseignement élémentaire, y donne, dans ses classes préparatoires, autant de soin que les écoles élémentaires proprement dites. Sur cette base sont cultivées uniformément les sciences, les langues, la littérature et les arts.

A Weimar fut encore décidée la fondation d'une société pour donner une impulsion aux écoles de filles; cette société fut divisée par provinces. Elle compte aujourd'hui deux mille trois cents membres environ, répartis en quatorze sociétés correspondantes qui représentent deux cent quarante-quatre écoles publiques et privées. Les rapports scolaires de ces établissements sont échangés par l'intermédiaire de la librairie F. Wagner à Leipzig. Dans les sociétés correspondantes, sont discutées d'importantes questions concernant les écoles de filles; la société mère se réunit tous les deux ans. La réunion de Weimar fut suivie d'autres réunions à Hanovre, Carlsruhe, Dresde, Cologne, Francfort-sur-l'Oder et Brunswick.

A plusieurs reprises, cette société mère a chargé son bureau de résumer ses idées et ses vœux sous forme de mémoire, et de les présenter aux différents gouvernements allemands. En première ligne fut toujours émis ce vœu, que les autorités scolaires supérieures comprissent dans l'organisation scolaire générale les nouvelles écoles, élevées sans leur participation, surtout qu'elles reconnussent pour écoles supérieures les écoles supérieures de filles entièrement organisées, qu'elles leur appliquassent les mêmes règlements qu'aux Gymnases et aux Realschulen. Nous priâmes les gouvernements de vouloir bien fixer au pilier immuable de la loi, l'arbuste que les communes et les maîtres avaient planté et dont ils avaient pris soin.

Ces vœux furent entendus. En Saxe, en Wurtemberg, dans le duché de Bade, dans la Hesse, dans le duché d'Anhalt, on a promulgué des lois et des ordonnances entièrement conformes aux vœux des intéressés; seul, le plus grand État de l'Allemagne, qui renferme 75 0/0 des écoles de filles, a refusé de faire droit à ces requêtes, et sous le ministère actuel un changement n'est guère à espérer. En Prusse, l'école supérieure des filles est toujours comptée officiellement au nombre des écoles populaires et dirigée par les autorités de ce ressort. Dans quelques cas seulement, l'administration provinciale leur accorde une situation d'exception. Si le tort que cette situation fait aux écoles supérieures de filles en

Allemagne est à déplorer profondément, il faut, d'autre part, mentionner avec reconnaissance ce que le ministre Falk a fait pour notre cause. En août 1873, il convoqua à Berlin une conférence de maîtres et maîtresses de jeunes filles, dont les délibérations stimulèrent puissamment le développement de nos écoles. On a publié les procès-verbaux contenant les résolutions de la conférence, prises à la presque unanimité, et, comme elles expriment les idées convaincues de pédagogues très habiles, leur importance morale est si grande, qu'on ne pourra les négliger impunément chaque fois qu'il s'agira de fonder ou de développer des écoles de filles.

Aux questions qui sont pour ainsi dire fermées, et qui, par conséquent, n'ont pas été débattues, appartient celle de la hiérarchie des écoles pour le sexe féminin.

Outre l'école populaire des filles qui, comme celle des garçons, a un cours d'études obligatoire de huit ans, nous distinguons les écoles secondaires, dont les classes sont au nombre de huit à neuf et mènent de six à quinze ans, et où l'on enseigne une langue étrangère; et les écoles supérieures de filles, qui comptent neuf ou dix classes, prennent des élèves de six à seize ans et enseignent deux langues étrangères.

Aux écoles secondaires se rattachent nombre d'écoles industrielles, techniques et commerciales. Aux écoles supérieures de filles font suite les écoles normales d'institutrices dont le cours d'études est de deux ou trois ans. Ces écoles normales, au niveau desquelles les écoles de filles croient souvent, par malheur et à leur désavantage même, pouvoir se hausser, ont formé de nombreuses institutrices qui répandent la plus heureuse influence sur les écoles publiques et privées. Récemment ces écoles ont fourni trop de sujets. La promulgation de règlements d'examens et l'établissement d'examinateurs est l'un des rares témoignages de l'action de l'État sur les écoles de filles. Pour le perfectionnement des jeunes filles qui doivent quitter l'école, il y a dans les grandes villes comme Berlin, Leipzig, etc., des lycées pour dames, des leçons scientifiques, et autres fondations, défectueuses pour la plupart, faute de règlements scolaires, comme les *cours* introduits en France. Nous n'avons pas d'Universités pour les jeunes filles; si, contre toute attente, elles devenaient jamais nécessaires, il nous faudrait alors des écoles supérieures de filles d'un nouveau genre, notamment des Gymnases pour études classiques complètes.

Un plan normal d'études, pour les écoles supérieures de filles, n'existe pas. Je considère cela comme un avantage, et non comme un défaut. L'institution même est encore au cours de son dévelop-

pement; une certaine liberté de mouvement, d'expériences, d'observation des résultats, d'essais circonspects, est chose favorable. Le tableau suivant donne un aperçu de la distribution des heures de classe dans diverses écoles supérieures de filles; il donnera la preuve que la liberté, malgré diverses circonstances locales, n'a pas abouti à des différences trop considérables. Si ce tableau ne mentionne que des écoles complètement organisées en dix classes, c'est pour rendre la comparaison plus facile. Toutes les écoles publiques supérieures de jeunes filles à Berlin n'ont que neuf classes, sans pourtant être mises au nombre des écoles secondaires. Les écoles que nous citons ont été choisies dans une collection de programmes que le hasard nous a procurés. Il serait facile d'en mentionner davantage. (Voir le tableau, page 41.)

Un coup d'œil jeté sur ce tableau nous laisse apercevoir de notables variations. Le temps consacré aux travaux à l'aiguille oscille entre 21 et 37 heures; pour la gymnastique le nombre d'heures varie de 10 jusqu'à 18, etc. Outre ces différences facilement visibles, il existe dans la distribution des heures de la semaine, indiquées sommairement, dans les diverses classes, encore d'autres différences que notre tableau ne laisse pas apercevoir.

Il faut remarquer ici que les classes 10, 9 et 8, qui correspondent aux trois premières années d'école, et à l'âge de six à neuf ans, sont considérées, ordinairement, comme école préparatoire; les classes 7 à 1 forment l'école supérieure de filles proprement dite. Les classes 7, 6 et 5 (années d'école 4, 5 et 6, âge de dix à douze ans) sont les classes inférieures; les classes 4 et 3 (années d'école 7 et 8, âge de treize à quatorze ans) sont les classes moyennes; les classes 2 et 1 (années d'école 9 et 10, âge de quinze à seize ans) sont les classes supérieures de nos écoles. Entre ces degrés, les heures destinées à l'enseignement du français, par exemple, sont partagées de manière qu'une école entreprend cette étude dès la classe 8, c'est-à-dire dans une classe préparatoire, tandis qu'une autre la recule jusqu'à la classe 6, c'est-à-dire jusqu'au second degré des classes inférieures. Tout le monde reconnaît qu'un plan normal qui arrêterait absolument tous ces détails n'est pas encore en vigueur pour les écoles supérieures de filles. On se conforme à la situation locale, on tient compte des circonstances; dans les choses de moindre importance on s'arrange du mieux qu'on peut. Arrive-t-il qu'un bon maître de gymnastique, de dessin ou de chant n'est pas disponible, ou que du moins il n'a que peu d'heures à donner à l'école des filles, cette seule circonstance peut influer sur la distribution des heures entre les matières d'études. Il

	MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT.	NOMBRE DES HEURES CONSACRÉES CHAQUE SEMAINE AUX DIVERSES MATIÈRES.									
		Altona.	Crefeld.	Darmstadt.	Elberfeld.	Dresde.	Fribourg en Brisgau.	Hambourg.	Carlsruhe.	Leipzig.	Oldenbourg.
1	Religion.	25	20	20	23	26	19	19	23	25	26
2	Allemand.	58	50	58	55	51	58	53	55	54	56
3	Français.	35	34	35	36	40	37	27	37	31	38
4	Anglais.	20	20	14	16	16	13	20	13	12	11
5	Histoire	12	15	12	12	20 (*)	10	12	11	13	12
6	Géographie.	15	12	16	12	14	11	15	13	15	14
7	Histoire naturelle. . .	17	12	19	16	17	17	20	16	15	14
8	Arithmétique.	28	31	31	32	28	33	28	33	30	31
9	Écriture	16	19	19	17	13	16	19	14	19	18
10	Dessin.	14	14	12	12	13	10	19	10	12	14
11	Chant	19	10	14	11	7	10	8	14	11	13
12	Gymnastique.	15	16	16	18	16	14	10	10	16	12
13	Travaux à l'aiguille. .	24	27	26	26	26	27	27	37	21	34
	Total.	298	280	292	286	287	275	287	286	274	293

(*) Y compris l'histoire de l'art, la mythologie et l'histoire de la pédagogie.

ne faut donc pas s'étonner de quelques différences dans la distribution du temps et des matières.

Considérons maintenant l'accord sur les points essentiels des divers plans d'études dans nos écoles. Cet accord a été obtenu sans règle obligatoire venant du dehors, sans convention qui engageât les intéressés; il se maintient, bien que chaque directeur ait à compter avec des facteurs différents pour la fixation de son plan d'études. Les facteurs déterminants sont : la composition du corps enseignant, les vœux et les idées des autorités de la ville et des diverses autorités administratives, enfin des causes purement locales. Un accord atteint au milieu d'influences si multiples a certainement double valeur; on peut le considérer, sans aucun doute, comme le résultat d'une nécessité inhérente aux choses, et pour ce motif, il mérite d'être imité, de servir de modèle à de nouvelles organisations. Les points essentiels sur lesquels toutes les écoles s'entendent sont avant tout les deux suivants :

1° Dans toutes les écoles supérieures de filles on étudiera les treize matières d'enseignement portées sur notre tableau, et rien que celles-là. Si, à Dresde, on y ajoute l'histoire de l'art et la mythologie, cela s'explique facilement par ce fait que Dresde est riche en monuments artistiques. Une seule des écoles que nous avons citées a inscrit sur son programme l'étude facultative de l'italien pendant un petit nombre d'heures par semaine;

2° La plus grande partie du temps est consacrée dans toutes les écoles à la langue maternelle, puis vient le français; on donne un peu moins de temps à l'anglais qui, en sa qualité de langue germanique, est facile à apprendre pour les Allemands. Le nombre d'heures fixé pour ces trois langues est le même dans presque tous les programmes : de 36 à 39 0/0 sur l'ensemble des heures.

Comme le but du présent travail est seulement de présenter aux lecteurs une esquisse générale de la naissance et de l'organisation des écoles de filles en Allemagne, je dois réserver pour un article ultérieur l'exposition des buts que nous poursuivons en enseignant les langues, et des moyens que nous employons pour arriver à nos fins. Quelques mots encore pour expliquer et justifier la place privilégiée que nous donnons à l'enseignement des langues et de la littérature.

On nous a reproché d'être, par ce côté, une simple copie des Gymnases, avec cette seule différence que nous choisissons les langues modernes, tandis qu'ils cultivent les langues anciennes. Ce reproche n'est pas fondé.

Les Gymnases étudient les langues anciennes, que même les

savants de profession ne parlent et n'écrivent plus, non pour elles-mêmes, mais parce qu'on reconnaît en elles le meilleur instrument de culture pour les jeunes esprits. Nos écoles aussi veulent, — nommez cela si vous voulez un résultat de l'idéalisme allemand, — être autre chose que des écoles professionnelles. Nous ne voulons pas former dans nos écoles des femmes d'intérieur et des ménagères, des femmes auteurs ou professeurs, des cantatrices ou des peintres, nous laissons tout cela aux écoles spéciales; nous poursuivons un but d'humanistes; nous voulons donner en partage à nos jeunes filles ce degré d'éducation et de gymnastique intellectuelle qui les rende plus tard capables de remplir avec succès les différents devoirs de la vie. De même que nous nous exerçons à la gymnastique, non pour faire quelque travail de force dans un gymnase, mais pour endurcir notre corps et devenir adroits, de même les jeunes filles dans nos écoles doivent acquérir la force et la souplesse de l'esprit. A cet effet, les langues et les littératures nous ont paru la meilleure étude. Ce sont les incarnations directes de l'esprit humain; en donnant à nos écolières ces sujets d'occupation, c'est une nourriture intellectuelle concentrée que nous leur préparons; quand nous enseignons les langues scientifiquement, quand dans nos leçons nous faisons alterner et nous comparons les diverses langues, nous mettons en circulation un grand nombre d'éléments de culture.

Les autres facultés ne doivent pas être des facultés accessoires, elles doivent seulement se grouper autour de ce point central et avoir avec lui des rapports étroits.

L'accord que j'ai montré d'après les exemples choisis dans un certain nombre d'écoles de filles se rencontre sans exception dans toutes les écoles publiques de jeunes filles en Allemagne. Les écoles mêmes qui n'ont pas une organisation complète en dix classes et qui en renferment un moindre nombre (quelques-unes ont un cours d'études de deux ans), offrent la même proportion dans la distribution des heures entre les matières d'enseignement.

Le corps enseignant des écoles de filles en Allemagne est, en vertu de la nature de l'institution, composé de divers éléments. Les écoles publiques supérieures de filles sont toutes des externats. Elles sont toutes placées sous la haute autorité de directeurs ou recteurs qui prennent part eux-mêmes à l'enseignement. Aucune école publique n'est dirigée par une femme. Les directeurs sont aidés par des maîtres qui ont reçu la culture académique, des maîtres d'écoles populaires formés à l'école normale, et des maîtresses qui ont passé l'examen pour enseigner dans les écoles

supérieures de filles. La question de savoir si pour les écoles de filles il faudrait préférer les maîtres aux maîtresses a été souvent débattue, non sans passion. Mentionnons ici un fait de quelque importance. Dans la cinquième assemblée générale de la Société allemande des écoles supérieures de filles, réunie à Cologne en 1877, un rapporteur proposa, dans la discussion sur les écoles normales d'institutrices, la résolution suivante : « La participation des maîtresses est indispensable, même dans les classes supérieures. » Une importante minorité voulait qu'on remplaçât *indispensable* par *acceptable*. Après un débat long et animé, une petite majorité s'entendit pour déclarer : « La participation des maîtresses à l'enseignement dans les classes supérieures est *désirable*. » Le second jour, on restreignit cette décision en déclarant qu'on devrait admettre à enseigner dans les classes supérieures les seules maîtresses qui auraient acquis la *facultas docendi* devant la même commission d'examen que les maîtres. La majorité de la réunion se composait de maîtresses. Il est donc hors de doute que le principal est que seuls des professeurs d'une instruction approfondie soient admis à enseigner dans les hautes classes et que la considération de sexe est moins importante. La question elle-même sera soulevée plus d'une fois encore et ne peut être tranchée définitivement par une majorité accidentelle. Pour occuper des places de professeurs dans les écoles de filles, la décision dernière ne dépend pas des préférences des directeurs intéressés, il y a de tout autres influences. Les écoles coûtent de l'argent. Bien des communes sont lourdement grevées par l'allocation financière aux écoles de garçons; sur ce budget, on ne fait pas d'économies; il est réglé par la loi. Si, dans cette situation, une commune doit encore ouvrir une école supérieure de filles, il faut qu'elle soit organisée avec le moins de frais possible; force est de renoncer autant qu'on le peut à la coopération coûteuse de professeurs; à leur place on fait appel à un corps enseignant féminin que l'on paye moins. Et même si l'on a les ressources nécessaires pour réunir un corps de professeurs instruits tel qu'on le désire, la question n'est pas encore résolue pour cela. Il n'est pas facile de trouver des maîtres aptes à l'enseignement des filles. Les qualités requises d'un professeur d'école de filles ne sont pas seulement une instruction suffisante, toute la personne du maître doit être envisagée au point de vue de ces écoles avec plus de soin que pour les écoles de garçons. Non seulement la moralité, mais encore le tact extérieur, un esprit de conduite calme et sûr de lui-même sont choses importantes pour une école de filles; pour elles, le choix est plus restreint que

pour les écoles supérieures de garçons. — Pendant les dix dernières années il y avait disette de maîtres ; d'abord ce fut la guerre qui en prit beaucoup ; puis la fièvre de spéculation et d'entreprises industrielles enleva aux écoles des maîtres capables ; même les écoles supérieures de garçons, qui offrent en perspective aux professeurs une carrière bien plus avantageuse, ne pouvaient remplir leurs vacances qu'avec peine, et pas toujours à leur satisfaction. Si de plus on considère la situation subalterne que l'école supérieure de filles occupe encore dans l'ensemble de l'organisation scolaire prussienne, on comprend pourquoi bien des écoles renoncent de plus en plus aux professeurs et prennent des maîtresses dont il y a actuellement un grand choix.

Pour montrer dans quelles proportions différentes quelques écoles emploient des maîtres et des maîtresses, citons encore les établissements que nous avons nommés plus haut, et remarquons qu'à cet égard aussi, ils peuvent être considérés comme type de l'ensemble.

L'école occupe :

	Altona.	Crefeld.	Darmstadt.	Dresde.	Elberfeld.	Fribourg en Brisgau.	Hambourg.	Carlsruhe.	Leipzig.	Oldenbourg.
Maîtres. . . .	8	14	11	11	10	6	16	9	16	7
Maîtresses . .	7	7	9	6	17	14	23	9	4	11

Les écoles que nous venons d'énumérer ont plus ou moins d'extension selon qu'aux dix classes s'ajoutent plus ou moins de classes parallèles. Le nombre d'heures d'enseignement attribué à chaque maître ou maîtresse oscille entre 22 et 26, en sorte qu'une école composée seulement de dix classes, supposé que toutes les matières d'enseignement puissent être traitées par les maîtres titulaires et qu'il n'y ait pas besoin de faire appel à des maîtres auxiliaires, une telle école doit avoir un corps enseignant de 13 à 14 personnes.

En mentionnant, pour conclure, la question financière, je ferai remarquer qu'il n'est pas possible d'en faire une esquisse qui soit exacte pour tous les établissements. De même qu'une simple réponse ne suffit pas à la question : « Combien coûte une maison ? »

de même on ne peut répondre brièvement à ceux qui demandent : « Combien coûte une école de filles ? » Même si la question se restreint à une école de filles organisée complètement en dix classes, elle n'est pas encore éclaircie. Une commune subventionne bien, une autre mal, car il n'y a pas plus de devis normal que de plan d'études normal ; une école compte plus de maîtres, une autre plus de maîtresses, et aussi les écoles qui réunissent sous la même direction, dans le même bâtiment, le plus de classes possible coûtent relativement moins cher. Pour donner au moins quelque estimation, il vaut mieux revenir aux écoles que nous avons prises pour exemple, autant que leur budget nous est connu. Nous y joindrons le détail du budget de l'école des filles de Leipzig, que nous dirigeons. L'école d'Altona a dix classes, 326 élèves et le budget suivant :

I. — Dépenses

Traitement des maîtres (15).	Marks.	30408,31
Bibliothèque et matériel scolaire	—	813,10
Domestiques de l'école.	—	960,00
Chauffage	—	420,37
Inventaire.	—	467,05
Nettoyage et éclairage.	—	584,63
Frais d'impression.	—	325,20
Frais généraux.	—	581,70
Dépenses extraordinaires pour l'organisation de trois classes.	—	2229,50
Total.	—	36790,86

II. — Recettes

Recettes en rétributions scolaires.	—	36667,50
Subvention municipale.	—	123,35
Total.	—	36790,85

Le budget n'est pas tout à fait exact, en ce que le loyer de la maison d'école et les intérêts du capital dépensé pour le bâtiment et le matériel n'entrent pas en ligne de compte.

L'école de Darmstadt n'a pas communiqué de budget complet ; les chiffres suivants en donnent seulement une idée :

Appointements du directeur	Marks.	4660
— des professeurs pour les sciences. .	—	3200 à 2800
— des maîtres primaires	—	2400 à 1885
— des maîtresses de sciences	—	1400 à 1030
— des maîtresses professionnelles . .	—	860

L'école d'Elberfeld, qui a 22 classes et 684 élèves, résume comme il suit son budget pour 1879-1880 : il a été arrêté pour les recettes et les dépenses au chiffre de 73,425 marks, dont 58,585 pour le traitement des maîtres et des maîtresses, 1,550 pour le matériel d'enseignement et 450 pour la bibliothèque.

L'école de Crefeld avait en 1878, pour 12 classes et 346 élèves, un budget de 38,043 marks.

L'école d'Oldenbourg avait dans l'année scolaire 1879-1880, 354 élèves réparties en 12 classes, et elle a publié le budget suivant :

I. — Recettes

Arrérages	Marks.	30,00
Intérêts de capitaux	—	1301,09
Subvention de la caisse municipale	—	7057,92
Rétributions scolaires	—	25877,00
Total	—	36966,01

II. — Dépenses

Administration du capital (impôts, frais d'entretien, redevances et payement de dettes)	Marks.	3807,85
Traitements du corps enseignant	—	29928,00
Pensions	—	540,00
Frais d'administration	—	2620,16
Arrérages	—	60,00
Total	—	36966,01

Les chiffres suivants, extraits du budget de l'école supérieure des filles de Leipzig, trouvent leur place ici :

I. — Dépenses

Annuités locatives, 4 1/2 °/₀ du capital engagé dans le fonds	Marks.	16369,24
Traitements du directeur et des neuf maîtres supérieurs	—	30000,00
Traitements des deux maîtres pour les langues modernes	—	6600,00
Traitements des quatre maîtresses	—	6900,00
Traitements des deux maîtres élémentaires	—	2775,00
Pour l'enseignement du dessin, du chant et de la gymnastique	—	4900,00
Pour l'enseignement auxiliaire	—	1800,00
A reporter		69344,24

Report		69344,24
Traitement du domestique et indemnité pour frotter et nettoyer	Marks.	1890,00
Traitement du chauffeur	—	550,00
Chauffage et éclairage	—	3750,00
Mobilier de la maison et matériel scolaire : dépenses ordinaires, 400 marks ; dépenses extraordinaires, 849 marks.	—	1294,00
Bibliothèque, matériel scolaire, frais d'impression et d'écritures, etc.	—	1853,00
Frais généraux	—	500,00
Frais de construction et de réparations.	—	9251,60
Impôts et frais d'assurances.	—	504,50
Pensions	—	3000,00
Total.	—	82942,34

II. — Recettes

Rétributions scolaires (de 120 à 150 marks).	Marks.	52185,00
Droits d'entrée et contributions à la bibliothèque. .	—	773,00
Subvention de la caisse municipale	—	29983,34
Total.	—	82941,34

L'école compte actuellement 15 classes et 470 élèves; le bâtiment est aménagé pour environ 20 classes et 600 élèves; il contient, outre les salles de classe nécessaires, la grande salle des actes de 500 places, une salle pour des classes combinées, des locaux particuliers pour le chant, le dessin, l'histoire naturelle et les travaux à l'aiguille, une bibliothèque, des chambres pour les maîtres et les maîtresses, une salle de conférences, un cabinet pour le directeur et un logement pour le domestique de l'école. Dans la cour s'élève une salle de gymnastique spacieuse, réunie au bâtiment par un passage couvert.

Comme je me suis, pour cette fois, borné simplement à retracer la situation extérieure de nos écoles de filles, je crois avoir atteint mon but, car ce que je pourrais dire encore au sujet de l'installation et du mobilier de nos salles d'école, de nos appareils de gymnastique, etc., serait superflu : les diverses expositions universelles ont depuis longtemps fait de ces choses la propriété commune de toutes les nations. Je ne terminerai cependant pas sans exprimer avec satisfaction ma conviction que le but de notre enseignement aussi et nos méthodes sont arrivés à des résultats heureux, grâce à un travail assidu. Ce qui élève l'institution des

écoles de filles en Allemagne au-dessus d'expériences attristantes, c'est le noble sentiment que leur succès n'est pas dû à la faveur des circonstances, mais seulement au dévouement constant et désintéressé des maîtres et des maîtresses. C'est là-dessus aussi que repose l'espérance, l'assurance que le temps viendra certainement où tous les obstacles extérieurs seront franchis, et où un développement idéal de cette institution sera possible, dût une autre génération seule jouir de ces fruits de notre travail.

Dr W. NŒLDEKE,

Directeur de l'École supérieure des Filles de Leipzig.

L'UNIVERSITÉ HARVARD

INTRODUCTION HISTORIQUE (1)

L'Université Harvard fut, à l'origine, un séminaire puritain, une école préparatoire pour les ministres d'une religion rigide et intolérante, et, cependant, à la longue, par un progrès lent et continu, à travers des luttes souvent ardentes, de là est sortie l'Université libre et indépendante, la puissante corporation qui s'est affranchie de toute influence de secte, de toute espèce de joug, religieux ou autre. Cette évolution progressive, partant d'un esprit de secte étroit pour aboutir à la liberté, ne confirme-t-elle pas cette remarque de M. Laboulaye, que toutes les libertés étaient en germe dans les doctrines des puritains?

École de théologie au début, puis collège d'humanités, enfin centre universitaire où règne un libéralisme éclairé, telles sont les trois phases de l'institution.

L'Université, d'abord Collège Harvard, dut son existence à une subvention du gouvernement à laquelle vint aussitôt s'ajouter une donation particulière. Par ces deux canaux parallèles vinrent longtemps les ressources qui alimentèrent le Collège; mais, à mesure que marche le temps, il s'établit, entre ces deux courants, une inégalité croissante. Les donations se multiplient de jour en jour; l'État restreint, puis cesse complètement ses libéralités désormais inutiles. L'Université actuelle, dont la fortune s'élève à 40,000,000 de francs environ, n'a reçu, en tout, de l'État, que 1,080,000 fr. Cette générosité inépuisable des particuliers, à l'égard d'un établissement d'enseignement, est un des signes caractéristiques de l'esprit public aux États-Unis, surtout dans la Nouvelle Angleterre : nous laissons à nos lecteurs le soin d'en tirer les rapprochements et les conclusions qui en découlent.

De 20 à 30, dans les premières années, le nombre des étudiants

(1) M. Jacquinot a bien voulu écrire, pour la *Revue*, une étude sur l'Université Harvard à laquelle il appartient lui-même comme professeur; nous publions aujourd'hui la première partie de cet important travail.

La Rédaction.

est monté à 1,356, qui est le chiffre de l'année courante, et, bien que cette progression ascendante puisse, au premier coup d'œil, paraître ordinaire pour une université qui compte 232 ans d'existence, il est à remarquer qu'elle a été continue et en rapport constant avec le développement des ressources, que l'Université Harvard est, à certains égards, une création récente, et qu'elle a tout un avenir devant elle.

Sans doute, l'accroissement de la population, l'augmentation de la richesse et la soif de savoir, qui est le résultat d'un état de civilisation plus avancée, ont eu beaucoup de part à cette prospérité ; il est, cependant, deux autres facteurs qui y ont puissamment contribué, et que nous sommes tenté, pour notre part, de mettre en première ligne. Ce sont, d'un côté, les efforts incessants des administrateurs habiles et des maîtres zélés, dont la mission a été de diriger à tour de rôle les destinées de l'Université, et, de l'autre, la surveillance constante, jalouse et bienveillante à la fois, que le public n'a cessé d'exercer sur son administration. L'Université Harvard sort du cœur même de la Nouvelle Angleterre ; cette *Alma mater* est, d'autre part, la fille d'une race libre, qui a poussé jusqu'aux dernières limites les principes du *self government,* sans autre contrôle que celui de l'opinion publique ; ce contrôle peut avoir ses inconvénients, ses taquineries même, mais, en somme, il est sain, utile, et nous croyons qu'il produit infiniment plus de bien que de mal.

Ces réflexions préliminaires n'ont d'autre but que de mettre en vue quelques principes que nous nous attacherons à faire ressortir, par des faits et des chiffres, dans le cadre, forcément restreint, de l'introduction historique.

Section I. — L'Université sous la dépendance de l'État.

§ 1. — *Période Coloniale* (1638-1692).

Six ans après la fondation de Boston, lorsque la colonie naissante occupait une bande de territoire s'étendant, sur le littoral, de 40 à 50 milles du Nord au Sud, et, dans l'intérieur des terres, de 5 à 6 milles de l'Est à l'Ouest, la Cour générale (Législature) de la colonie de la baie du Massachusetts vota, dans l'automne de 1636, une somme de 400 livres sterling, pour la création d'une « école ou collège ». En 1637, en vertu d'un autre vote, on fit choix, pour

l'emplacement du Collège, de la ville de Newtown, qui reçut l'année suivante le nom de Cambridge, en souvenir de la mère-patrie. La ville de Cambridge est située à 2 milles et demi de Boston, à vol d'oiseau ; à cette époque, la distance était de 10 milles environ, à cause des détours qu'il fallait faire pour trouver un pont jeté sur la rivière Charles, trop large à son embouchure, près de Boston. Le choix de Cambridge, à proximité de Boston, s'explique par la raison qu'en s'éloignant trop du littoral, on n'était pas à l'abri des attaques des Indiens, qui faisaient de fréquentes incursions. Dix-sept ou dix-huit ans auparavant, les colons de la Virginie avaient, au moyen d'une souscription, réuni des fonds pour bâtir un collège près de Richmond ; on allait en poser la première pierre, lorsqu'une attaque soudaine des Indiens dispersa les colons et détruisit le collège *in ovo*.

En 1638, le Révérend John Harvard, de Charlestown, dont la mort suivit de quelques mois à peine son arrivée en Amérique, légua, à l'institution à peine organisée, une somme de 779 livres sterling et une bibliothèque de 300 volumes. Ce legs permit d'ouvrir le collège qui prit le nom de son premier bienfaiteur, et, cette année même, se forma la première *classe* (1). Après avoir été, pendant deux ans, sous la direction d'un principal, avec le titre de maître ou professeur, le collège eut son premier président (recteur) en la personne du Révérend Henry Dunster, nommé à ce poste au moment même où il venait de débarquer sur le territoire de la colonie. Il n'est pas sans intérêt de remarquer ici que Dunster, ses deux successeurs immédiats, ainsi que nombre des premiers maîtres, étaient Anglais de naissance ; que la longue liste de donateurs, en tête de laquelle figure John Harvard, renferme, dans les cent premières années surtout, quantité de noms de personnes résidant en Angleterre, et, qu'à son origine, le Collège Harvard fut, pour ainsi dire, une bouture de Cambridge transportée sur le sol américain et entretenue par les soins vigilants de la mère-patrie.

A l'ombre du nouveau collège se fonda la première imprimerie qui ait existé aux États-Unis : le matériel, arrivé d'Angleterre dans l'automne de 1638, fut installé à Cambridge, et, dès le premier mois de 1639, les presses étaient en pleine activité. « L'imprimerie du Collège Harvard », dit Thomas dans son *Histoire de l'imprimerie*, « fut pendant quelque temps aussi célèbre que celles des Univer-

(1) Le mot *classe* répond à promotion de sortie. Ainsi, la classe de 1880 se compose de tous les élèves admis en 1876, et obtenant leur diplôme après quatre années d'études.

sités d'Oxford et de Cambridge. » L'ouvrage le plus curieux, sorti de ses presses, est la traduction de la Bible en dialecte indien, parue en 1664 et publiée par John Eliot, l'apôtre de l'Amérique du Nord. John Eliot et ses disciples, secondés, dans leurs efforts, par la Société pour la propagation de l'Évangile parmi les Indiens, avaient établi, en 1653, dans l'enceinte même du Collège Harvard, un collège indien, annexe de cette institution. On eut beaucoup de peine à recruter des élèves et, du petit nombre d'Indiens qui ne furent jamais que le noyau d'un collège, les uns étaient pris de découragement et retournaient à leurs tentes, les autres mouraient de la poitrine; un seul Indien, devenu légendaire, figure dans le catalogue des gradués sous le nom de « Caleb Cheeshahteaumuck, Indus », et encore mourut-il l'année suivante. La question indienne n'est pas de notre compétence, et nous nous contenterons de signaler, à l'attention de nos lecteurs, l'insuccès de la première et sérieuse tentative faite pour civiliser cette malheureuse race.

Ce fut en 1650, sous la présidence de Dunster, que la Législature accorda la première charte du Collège Harvard. Cette concession avait été précédée, huit ans auparavant, de l'établissement d'un *Board of Overseers* (Conseil de surveillance), composé du Gouverneur, du Lieutenant-Gouverneur, de tous les magistrats du ressort et des *elders* (anciens) des églises de six villes voisines. Aux termes de la charte de 1650, le Collège forme une corporation, une personne morale représentée par sept personnes à savoir, un président, cinq *fellows* (administrateurs) (1) et un trésorier; les premiers membres de la corporation y sont désignés nommément, mais il est expressément établi qu'à l'avenir, au fur et à mesure des vacances, les nouveaux membres seront choisis directement par la corporation elle-même, avec le concours du *Board of Overseers;* la corporation est chargée de la gestion financière et de l'administration du Collège, sous la réserve de l'approbation, en certains cas, des Overseers. Telle est, dans ses traits généraux, la

(1) Ce sens du mot *fellow* est particulier aux États-Unis : il répond à *trustee* (commissaire et administrateur). Cette signification spéciale ne s'établit qu'à la longue; d'abord *fellow* s'entendit exclusivement dans le sens anglais de maître associé, et, pendant longtemps, les *fellows* de Harvard, désignés aussi sous le nom de *tutors*, furent en quelque sorte membres de droit de la corporation. Leur nombre étant restreint, comme on le verra plus loin, il fallut avoir recours à des personnes étrangères au Collège (*non resident fellows*) qui finirent par être en majorité. Les *resident fellows,* plus tard exclus en partie de la corporation, se fondèrent sur le sens du mot *fellow* pour y réclamer leur admission de droit; après de longues et interminables discussions, leur demande fut définitivement repoussée en 1723.

constitution primitive du Collège Harvard qui, sauf quelques modifications que nous indiquerons en temps et lieu, a eu force de loi jusqu'en 1865.

D'après le catalogue triennal de l'Université, publié, pour la première fois, en 1773, le nombre des étudiants paraît avoir oscillé entre 20 et 30 pendant de longues années, et ce n'est guère que de 1680 à 1692 que l'on peut constater une augmentation notable. Les maîtres étaient en proportion des élèves ; il y en avait trois en tout : le président et deux tuteurs, et, comme la durée des études embrassait une période de trois années, chacun d'eux se trouvait chargé de tous les cours d'une même année. Quant aux conditions d'admission, le candidat subissait un examen oral où il devait faire preuve d'une certaine facilité à parler latin et de la connaissance des paradigmes de la grammaire grecque. Le tableau suivant résume le *curriculum* (cours d'études) de cette période, et indique, pour chaque semaine, la distribution des heures de classe entre les différentes matières de l'enseignement des trois années :

Grec	6	heures.	Déclamation	2	heures.
Hébreu	1	—	Lieux communs	2	—
Chaldéen	1	—	Bible	1	—
Syriaque	1	—	Livres d'Ezra et de Daniel	1	—
Histoire et Botanique	1	—	Nouveau Testament	1	—
Arithmétique et Géométrie	2	—	Catéchisme théologique	1	—
Logique et Physique	2	—	Argumentations	7	—
Morale	2	—			
Rhétorique	3	—			

Ce tableau peut se passer de commentaire; le caractère du Collège en ressort vivement : c'était une pépinière de ministres. Aussi la moitié des gradués au moins, souvent la grande majorité, entraient-ils dans les ordres, et il faut aller jusque vers 1738 pour trouver la moyenne baissée à un tiers. Ainsi le voulait la logique des choses : le Collège était une école du gouvernement, et, à cette époque, gouvernement et religion ne faisaient qu'un.

Les premiers bâtiments du collège furent, sans doute, des constructions provisoires qui ne tardèrent pas à menacer ruine, sans qu'il fût possible de les réparer; les fonds faisaient absolument défaut pour remédier à cet état de choses; alors, comme dans le passé et dans l'avenir, le public vint en aide au Collège, et, grâce à une souscription à laquelle contribuèrent libéralement toutes les villes de la colonie, on put commencer l'érection d'un bâtiment en briques, terminé en 1677. On lui donna le nom de Harvard Hall.

Durant cette période, le Collège reçut des donations en argent s'élevant à 160,000 fr., et, de plus, 1,744 acres de terrain ; les allocations successives de la Législature atteignirent le chiffre de 70,000 fr. (1).

§ 2. — *Période provinciale* (1692-1780).

Le régime colonial prit fin en 1692, et, avec lui, l'union intime de l'Église et de l'État. Jusque-là, la qualité de membre d'une Église reconnue conférait seule le droit de vote et de participation aux affaires publiques ; en vertu de la charte de William et de Mary (1692), la qualité de citoyen et d'électeur fut attachée à la propriété du sol, et les *free holders* (propriétaires fonciers) prirent la place des *Church members* (2) ; de plus, la Couronne se réserva, pour la première fois, le droit de nomination aux fonctions les plus importantes, comme celles de gouverneur, commandant militaire, magistrats. On peut se rendre compte, au premier coup d'œil, de la portée de ce changement.

Deux partis à tendances bien tranchées s'étaient déjà dessinés dans les Églises congrégationnalistes (3) : les orthodoxes et les libéraux. Les orthodoxes, battus sur le terrain de la politique, s'efforcèrent de retenir leurs autres moyens d'influence et surtout la direction exclusive de « l'École des Prophètes » : c'est ainsi qu'ils appelaient le Collège Harvard. Le Collège devint alors un champ de bataille pour les deux partis. Les incidents de cette lutte demanderaient trop d'espace ; nous nous contenterons de dire en gros, qu'après le vote, par la Législature, de quatre chartes successives, dont une seule fut appliquée de 1692 à 1696, la charte primitive de 1650 fut remise en vigueur en 1707, et, qu'en fin de compte, la victoire resta aux libéraux qui eurent la majorité dans la corporation, tandis que l'élément orthodoxe dominait dans le Board des Overseers. En 1724, les épiscopaux anglais, nouveaux venus dans la province, essayèrent, mais en vain, de forcer l'entrée du Board. Le Collège conserva toujours le caractère d'un séminaire ; seule-

(1) Ces chiffres ne sont qu'approximatifs. La réduction en francs des différents types de la monnaie américaine est tellement hérissée de difficultés, en raison de leurs constantes variations, que, d'après l'avis de personnes compétentes, nous avons dû nous contenter d'un à-peu-près.

(2) Littéralement : membres d'une Église. L'expression française est trop vague. — Le *Church member* jouissait seul du privilège, très restreint à cette époque, de prendre place à la table de la communion.

(3) Églises des puritains.

ment, l'esprit de liberté y avait pénétré par une brèche et cette brèche devait s'élargir de jour en jour.

L'évènement marquant de cette période fut, en 1722 et en 1726, la création des deux premières chaires, l'une de théologie et l'autre de mathématiques. La dotation de ces chaires provenait de la générosité d'un riche négociant de Londres, Thomas Hollis, dont le nom mérite d'être associé à celui de John Harvard parmi les bienfaiteurs du Collège, car ses donations, estimées à une somme d'environ 6,000 livres sterling, aidèrent puissamment au développement de la jeune institution retardée, dans sa croissance, par la pénurie des ressources. Hollis était un philanthrope chrétien à vues très-larges; membre de la secte des Baptistes, que l'on regardait de mauvais œil dans le Massachusetts, il ne mit aucune condition restrictive à l'établissement de la chaire de théologie, il n'exigea aucune garantie, sauf de demander que le titulaire appartînt à une Église chrétienne, soit congrégationnaliste, soit presbytérienne ou baptiste. L'esprit de secte a encore, de nos jours, une grande part à la fondation ou à l'agrandissement des universités aux Etats-Unis, et c'est un fait digne de remarque que la Faculté de théologie de Harvard, libre aujourd'hui de toute attache à une secte quelconque, est restée fidèle aux saines traditions inaugurées par Hollis. Autre preuve du progrès de l'esprit de tolérance: lorsqu'il s'agit, en 1738, de nommer le premier titulaire de la chaire de mathématiques, fondée aussi par Hollis, le candidat fut, après de longs débats, dispensé d'un examen sur ses principes religieux.

Déjà, quelques années auparavant, des plaintes s'étaient élevées, dans le public, au sujet du déclin de la foi religieuse à Harvard; en 1735, à la suite d'une enquête ordonnée par le Board des Overseers, un de nos compatriotes, M. Longloisserie, accusé d'avoir propagé des opinions hétérodoxes, s'était vu retirer l'autorisation de donner aux étudiants des leçons particulières de français; les orthodoxes étaient toujours à l'affût des moindres circonstances, et l'occasion se présenta bientôt pour eux de faire un nouvel assaut contre le collège. Ce fut sous leur inspiration que le célèbre méthodiste Whitefield, lors de la première mission qu'il prêcha dans la Nouvelle-Angleterre, en 1740, accusa hautement les collèges de cette contrée, et surtout Harvard, de relâchement dans la foi et la discipline religieuse; ces attaques provoquèrent, de la part du professeur de théologie et du président, de vives réponses où ils traitaient de calomnies les accusations de Whitefield. Sans entrer dans le vif de la question, et sans peser les arguments pour et contre, il s'en dégage, à nos yeux, la conséquence évidente que le

Collège avait déjà quitté la voie étroite pour entrer dans la voie large, et, en définitive, il n'y a pas de fumée sans feu.

Le nombre des étudiants ne progressa que très-lentement jusqu'en 1718; il doubla dans les sept années qui suivirent; en 1740, dit Whitefield dans son Journal, il montait à plus de cent, et, aux approches de la guerre de l'Indépendance, il s'élevait à cent soixante environ, résultat auquel ne fut pas étrangère l'addition, en 1754, d'une année supplémentaire aux trois années d'études. A partir de 1738, la proportion des ministres, parmi les gradués, d'un tiers à cette date, baisse de plus en plus; elle descend à un quart de 1767 à 1771; la majorité se tourne vers la magistrature ou le barreau : en un mot, le Collège se sécularise. Aussi, voyons-nous des changements d'une tendance analogue se produire dans l'enseignement : suppression du latin, vers 1728, comme langue parlée du Collège, et son introduction, pour la première fois, dans le programme des cours, où il prit une importance de plus en plus grande; plus de syriaque ni de chaldéen, mais, en revanche, une part bien plus large faite aux classiques grecs, assez négligés jusqu'alors; en 1766, division des études en quatre branches: —latin, grec, logique et métaphysique, mathématiques et physique, — chacune de ces branches étant sous la direction d'un maître spécial. En créant, en 1725, la Faculté du collège, qui n'est autre chose que le corps enseignant érigé en conseil, et délibérant sur les questions d'organisation intérieure, on avait ouvert la voie à des réformes progressives; les humanités empiétèrent de jour en jour sur la théologie et finirent par l'absorber.

Le Collège étouffait dans l'étroite enceinte de Harvard Hall, qui n'était plus en rapport avec son développement; de nouvelles constructions ne tardèrent pas à s'élever pour répondre à des besoins nouveaux. Cette période vit le Collège s'enrichir de six bâtiments (1) :

1699. *Stoughton Hall.* Donation, à cet effet, de 1,000 livres sterling par le lieutenant-gouverneur Stoughton, gradué du collège; démoli en 1780 et rebâti en 1806. (Logements d'étudiants.)

1719. *Massachusetts Hall.* Construit aux frais de l'État. (Salles de lecture et d'examens.)

1726. *Wadsworth House.* Ancienne résidence du président. Dépenses partagées, à peu près par moitié, entre l'État et la Corporation. (Économat, imprimerie et logements d'étudiants.)

(1) Nous indiquons, entre parenthèses, la destination actuelle de chaque bâtiment.

1744. *Holden Chapel.* Don de Mme Holden, veuve d'un négociant de Londres. Ancienne chapelle. (Salles de classes.)
1763. *Hollis Hall.* Construit aux frais de l'État. (Logements d'étudiants.)
1766. Reconstruction, par l'État, de Harvard Hall détruit par un incendie, alors que la Législature y tenait ses séances. (Salles de classes et cabinet de physique.)

Les donations continuèrent à affluer. Thomas Hancock, négociant de Boston, légua, en 1764, une somme de 1,000 livres sterling pour la création d'une chaire d'hébreu et de langues orientales; le fondateur, né dans la Nouvelle-Angleterre, est, dit S.-A. Eliot dans son *Histoire du Collège Harvard* « le coryphée d'une troupe qui suivit l'exemple de sa munificence », et, en effet, dans un intervalle de sept années, trois autres négociants de Boston firent des legs pour la fondation de nouvelles chaires, dont nous ne parlerons que plus loin, parce qu'il fallut laisser les intérêts se capitaliser afin d'assurer un traitement suffisant aux professeurs.

Les dons faits au Collège, pendant cette période, s'élevèrent, en argent, à 360,000 francs et, en terrains, à 3,113 acres. La Législature accorda 500,000 francs (1).

§ 3. — *Période nationale* (1780-1865).

La guerre de l'Indépendance, ouverte en 1773, ne paraît pas avoir exercé d'influence sur le nombre des étudiants, bien qu'on fût obligé de transférer le Collège à la ville de Concorde, de 1774 à 1776, Cambridge étant devenu le quartier général des troupes américaines; les soldats occupaient tous les bâtiments, et la studieuse enceinte ne résonnait plus que du bruit des armes. Les Anglais durent évacuer Boston en 1776, après le siège mémorable dirigé par Washington, et, cette année même, le Collège « comme une expression de sa gratitude pour les services qu'il avait rendus à son pays et à la Corporation », conféra au héros américain le degré de docteur en droit (2) dont il fut le premier et glorieux titulaire.

La constitution de l'État du Massachusetts (1780) renferme les dispositions suivantes relatives au Collège Harvard : La Corporation est confirmée dans tous ses pouvoirs, droits, privilèges, immunités et dans la possession légale de ses propriétés tant immo-

(1) Voir la note 1, page 55.
(2) Degré honoraire.

bilières que mobilières provenant de toutes sources, sous la seule réserve de se conformer aux intentions des donateurs; le Board des Overseers se compose, outre le président et le trésorier, du gouverneur, du lieutenant-gouverneur, du conseil exécutif, du sénat et des ministres des Églises congrégationnalistes de six villes voisines. On voit que la constitution de 1780 ne fit aucune innovation et maintint l'ancien état de choses, sauf quelques changements de personnes dans la composition officielle du Board. L'esprit exclusif, qui limitait le choix des Overseers aux hommes d'État et aux ministres, pouvait se justifier à une époque où ces deux classes formaient à elles seules l'état-major intellectuel du pays; mais le temps avait fait son œuvre et amené, à la surface, une autre couche sociale, à savoir le haut commerce d'où est sortie l'élite de la nation; à côté et en dehors de l'État et de l'Église, il existait toute une classe d'hommes distingués, riches et influents, auxquels revenait de droit une large part dans le patronage et l'administration du Collège. On fit place à ce nouvel élément dans le Board, et un amendement à la Constitution, voté en 1810, tout en restreignant le nombre des membres *ex-officio*, adjoignit quinze laïques à quinze ministres congrégationnalistes, les uns et les autres élus, à la majorité des voix, dans le sein même du Board; de plus, l'État y reconnut, à la Corporation et au Board des Overseers, le droit de sanction et de veto de tous changements proposés dans la constitution du Collège. Cet amendement, abrogé en 1812 sous la pression d'influences réactionnaires, fut remis en vigueur deux ans plus tard. Un autre amendement, à l'effet d'étendre aux ministres de toutes les sectes sans exception le droit, jusqu'alors exclusivement réservé aux ministres congrégationnalistes, de faire partie du Board, fut voté en 1820 dans une convention de délégués de l'État; soumis à l'acceptation des électeurs, il fut rejeté par une majorité des deux tiers des votants (20,000 contre 8,000); cette question, soulevée de nouveau en 1834, ne se décida qu'en 1842, par l'adoption de cette mesure si libérale. Enfin, il se fit, en 1851, un changement encore plus radical : les trente membres du Board purent être pris indistinctement parmi les laïques et les ministres, sans qu'aucune restriction fût imposée à la liberté du choix; le Board était renouvelable par sixième tous les ans, et les vacances devaient être remplies par un vote collectif du Sénat et de la Chambre des représentants.

Ces faits parlent d'eux-mêmes et nous dispenseraient, à la rigueur, de toute autre considération sur les progrès accomplis dans le sens de la liberté religieuse. Cependant, ils se rattachent inti-

mement à une question parallèle qui fut d'un grand poids dans la destinée du Collège, et, qu'à ce titre, nous ne pouvons négliger. Il s'agit des unitaires et de l'unitarianisme, ce terme final de l'évolution protestante, selon la Bible, au-delà duquel il ne reste plus qu'à entrer de plain-pied dans le pur déisme. Cette secte, née en Angleterre, ne tarda pas à jeter, dans le Massachusetts, des racines tellement vivaces, que Boston en est devenu le foyer aux États-Unis. Avant même qu'elle se fût constituée en Église indépendante, ce qui n'arriva qu'en 1825, elle avait pris pied au Collège Harvard, dès 1805, par la nomination d'un unitaire à la chaire de théologie. Cela donna lieu à une véritable commotion dont l'écho se prolongea pendant de longues années, et ne s'est guère éteint que de nos jours. Il est indiscutable que le Collège en souffrit, qu'il fut retardé dans sa croissance normale, que la création, en 1815, d'une Faculté spéciale de théologie, considérée par le public comme le nid de l'unitarianisme, suscita contre lui des adversaires ardents : aujourd'hui que les blessures, s'il y en eut de profondes, sont complètement guéries, il faut lui faire honneur d'avoir, le premier et presque le seul de tous, ouvert ses portes à cette doctrine, fruit de l'esprit d'investigation et d'indépendance, et de cette souveraineté de la conscience hautement proclamée par les puritains. Quoi qu'il en soit, pendant trente ans, le nombre des étudiants resta stationnaire ou ne suivit qu'une progression très-lente; les amis du Collège s'en émurent, ses ennemis redoublèrent leurs attaques, et, dès 1852, se posa cette question grosse d'orages : dans l'intérêt même du Collège, ne valait-il pas mieux se débarrasser d'un fardeau qui gênait ses progrès, et remettre, en d'autres mains, la direction et les fonds de l'École de théologie? La Corporation et les Overseers finirent par se décider pour l'affirmative et, en 1855, une requête à cet effet fut présentée à la cour suprême de Massachusetts. Cette requête fut repoussée. L'avenir a démontré que les juges avaient sagement agi, en refusant de séparer du collège, pour remédier à un mal provisoire et peut-être exagéré, cette institution, jadis son berceau, aujourd'hui le couronnement de son enseignement libéral.

Cette période vit le Collège se transformer graduellement en Université (1). L'École de médecine date de 1783; trop éloignée à

(1) L'Université Harvard ne doit pas être confondue avec le Collège, qui n'est qu'une branche de l'Université, la plus importante assurément, puisqu'elle comprend les six-dixièmes du nombre total des étudiants. Les cours du Collège ont pour objet la préparation au baccalauréat; les autres branches de l'Université sont, ou des institutions particulières, ou des écoles spéciales pour le droit,

Cambridge d'un grand centre de population et dénuée, par suite, des ressources de toute nature que nécessite une bonne éducation médicale, elle dut être transférée, en 1810, à Boston où elle est encore de nos jours. On a vu plus haut que l'organisation spéciale de l'École de théologie remonte à 1815 ; deux ans plus tard, en 1817, eut lieu l'ouverture de l'École de droit ; enfin, en 1847, une donation considérable de M. Lawrence permit de fonder l'École scientifique qui porte son nom. Il faut aussi mentionner la création du Jardin botanique (1805), l'érection de l'Observatoire (1846), et, grâce aux soins infatigables du célèbre Agassiz, la fondation du Museum de zoologie comparée (1859).

La plupart de ces nouvelles institutions, dont nous ferons plus tard l'historique, durent leur origine à la bienfaisance privée. L'État fit son dernier don en 1814, en autorisant, au profit de l'Université, le prélèvement annuel, pendant dix années consécutives, d'une somme de 50,000 fr. sur le produit de la taxe sur les banques, en tout 500,000 fr. ; les autres allocations de l'État, de 1780 à 1814, ne s'élevèrent qu'à 16,000 fr. environ. A partir du commencement de ce siècle, la fortune de l'Université s'est accrue à vue d'œil, pour ainsi dire ; les donations se suivirent sans interruption ; les chiffres suivants, extraits des rapports annuels du trésorier (1), pourront donner une idée de ce mouvement ascensionnel :

Années.	Évaluation générale de la propriété mobilière et immobilière.
1828	1,908,125 francs.
1830	2,545,235 —
1834	3,246,820 —
1838	3.449,265 —
1844	3,515,875 —
1850	4,162,200 —
1859	4,950,080 —
1865	8,140,155 —

Les bâtiments, les terrains affectés au service de l'Université, le matériel, la bibliothèque, les collections de toutes sortes, ne figurent pas dans ces évaluations.

la médecine, etc. Cette confusion de noms est, du reste, aussi commune aux États-Unis qu'en France et, ce qui y prête, c'est que le titre légal de la Corporation est encore aujourd'hui : *The President and fellows of Harvard College.*

(1) Le Board des Overseers décida, en 1826, que le président et le trésorier de l'Université seraient tenus de présenter un rapport annuel ; ces rapports, continués jusqu'à ce jour, sont, en quelque sorte, l'historique des progrès de l'Université.

De nouvelles chaires furent fondées; en voici, depuis 1722, la liste complète, à laquelle nous avons ajouté les autres fondations de 1865 à 1880 :

Titres des Chaires.	Fondateurs.	Date.
Professeur de théologie.	HOLLIS.	1722
— de mathématiques et de physique	HOLLIS.	1726
— d'hébreu et de langues orientales	HANCOCK.	1764
— d'anatomie.	E. HERSEY.	1783
— de religion naturelle, de philosophie morale et de politique. . .	ALFORD.	1789
— de physique théorique et pratique	A. HERSEY.	1793
— de chimie et de minéralogie. . . .	ERVING.	1794
— de rhétorique et de l'art oratoire .	BOYLSTON.	1806
— de littérature grecque.	ELIOT.	1814
— d'application des sciences aux arts utiles.	le comte RUMFORD. (B. THOMPSON.)	1815
— de droit.	ROYALL.	1815
— de langue et de littérature française et espagnole et de belles-lettres	SMITH.	1815
— de droit	DANE.	1827
— d'histoire naturelle.	FISHER.	1833
— d'histoire ancienne et moderne. .	MAC LEAN.	1839
— d'éloquence de la chaire.	PARKMAN.	1840
— d'astronomie et de mathématiques.	PERKINS.	1842
— d'anatomie.	PARKMAN.	1847
— d'astronomie et de géodésie. . .	PHILLIPS.	1849
— de morale chrétienne	PLUMMER.	1855
— de clinique.	JACKSON.	1859
— de droit	BUSSEY.	1862
— de latin.	POPE.	1869
— de théologie.	BUSSEY.	1869
— de critique et d'interprétation du Nouveau-Testament.	BUSSEY.	1872
— de géologie.	STURGIS HOOPER.	1875
— d'arboriculture.	ARNOLD.	1879

Il résulte de ce tableau, que l'Université compte en tout 27 chaires dotées de fonds spéciaux, insuffisants aujourd'hui pour le traitement des professeurs, et nous ferons remarquer, dès à présent, que 24 autres chaires, créées à différentes époques, sont absolument sans dotation.

De nouveaux bâtiments s'élèvent au fur et à mesure des progrès rapides du Collège. En voici la liste de 1780 à 1865 :

1805-1871. *Jardin botanique.* Fondé en 1805, complété successivement par de nouvelles constructions, les fonds provenant de souscriptions ou donations.

1813. *Holworthy Hall.* Ainsi nommé en souvenir d'un des bienfaiteurs de l'Université; bâti avec le produit d'une loterie autorisée par l'État. (Logements d'étudiants.)
1815. *University Hall.* Bâti avec le produit de la taxe sur les banques. (Salles de classes.)
1816. *École de médecine.* Le premier bâtiment étant devenu insuffisant, on en éleva un autre en 1846, la majeure partie des dépenses étant supportée par l'État.
1826. *Divinity Hall.* École de théologie. Fonds réunis par une souscription.
1832. *Dane Hall.* École de droit. Don de Nathan Dane. La Corporation y a fait des additions en 1845.
1839. *Gore Hall.* Bibliothèque. Don de Christopher Gore. La Corporation a construit, en 1877, une aile plus vaste que le bâtiment primitif.
1846. *College House.* Construit aux frais de la Corporation. (Logements d'étudiants.)
1846-1850. *Observatoire.* Fonds provenant d'une souscription.
1848. *Scientific Hall.* Don de Abbott Lawrence. (Salles de classes et laboratoire de physique.)
1858. *Appleton Chapel.* Don de Samuel Appleton. (Chapelle du Collège.)
1858. *Boylston Hall.* Don de M. Nicholas Boylston et souscriptions. Élevé d'un étage en 1871. (Laboratoire de chimie.)
1859. *Museum d'anatomie comparée.* Voir, pour les détails, le chapitre consacré à cet établissement.
1859. *Gymnase.* Don anonyme.
1861. *The President's House.* (Résidence actuelle du président.) Don de Peter J. Brooks.
1863. *Gray's Hall.* Noms de trois bienfaiteurs du Collège. Bâtiment construit par la Corporation. (Logements d'étudiants.)

L'Université publia, en 1819, le premier de ses catalogues annuels. Le nombre total des étudiants était de 388 en 1819; pendant vingt années, il resta à peu près stationnaire; à partir de 1839, où il se montait à 442, nous le voyons suivre une progression croissante jusqu'en 1864, où il atteignit le chiffre de 825 : il a presque doublé dans une période de vingt-quatre ans. Il se produisit une augmentation correspondante dans le nombre des maîtres : il s'élevait à 25, en 1846, et à 49, en 1864.

Il ne resta plus aucune trace du caractère théologique du vieux Collège. Le tableau suivant, emprunté au rapport du président pour l'année 1874-1875, a l'éloquence des chiffres :

	1661-1670	1761-1770.	1861-1870.
Nombre des bacheliers ès lettres pour chaque période de dix années. . . .	69	422	993
Nombre des ministres.	31	121	59
Moyenne des ministres.	45 °/₀	29 °/₀	5 ³/₄ °/₀

Il nous est impossible de suivre pas à pas les modifications

apportées dans le programme des études, qui finirent par se modeler sur le caractère exclusivement laïque du Collège, et, du reste, ces détails n'auraient qu'un intérêt secondaire pour nos lecteurs, en raison de l'analogie presque complète des cours avec ceux des classes supérieures des lycées français. Le seul fait que nous signalerons est l'introduction, dès 1825, du *système électif*, aujourd'hui le trait caractéristique du Collège; les études, jusqu'à cette date, étaient obligatoires sans exception; on commença par accorder à l'étudiant un droit d'option pour un cours de trois heures par semaine; ce privilège fut étendu par degrés, et, en 1846-1847, sauf pour la première année, les deux tiers au moins des études étaient laissés au libre choix des étudiants. Mais une réaction eut lieu en 1847-1848 et, comme toutes les réactions, elle dépassa les bornes; le système obligatoire, ayant repris faveur, regagna le terrain perdu et, au bout de deux ans, on avait reculé jusqu'à l'état de choses existant en 1825. Le système électif ne reparaît que vingt ans plus tard, en 1867, mais cette fois pour déloger son rival de presque toutes ses positions.

Les conditions d'admission, en 1836, étaient : 1° *Latin*. Explication des auteurs comprenant Virgile et César en entier. Discours choisis de Cicéron; grammaire et prosodie; thèmes; 2° *Grec*. Explication des auteurs, comprenant un Recueil de morceaux choisis et les quatre évangélistes; grammaire et prosodie; thèmes; 3° *Mathématiques*, Arithmétique et algèbre; 4° *Géographie ancienne et moderne*. Sauf quelques changements dans le choix des auteurs et l'addition, à différentes périodes, de la géométrie élémentaire et d'une connaissance très-sommaire de l'histoire ancienne, ce programme ne varia pas jusqu'en 1867. On faisait passer aux étudiants des examens oraux de fin d'année, seulement pour la forme et pour la montre; en 1857, on institua des examens écrits d'un caractère sérieux.

Section II. — L'Université indépendante (1865).

Un des articles de la loi de 1851 statuait, comme on l'a vu plus haut, que le Sénat et la Chambre, siégeant en convention, nommeraient au scrutin les membres du Board des Overseers, renouvelable par sixième tous les ans. Les États-Unis nous offrent de nombreux exemples du danger que présente, dans ce pays de politiciens, l'alliance trop étroite de l'État et de l'Université : la clause en question ne tarda pas à produire les conséquences fâcheuses

qu'avaient prévues les esprits clairvoyants. En effet, dès 1852, les candidats aux places vacantes, dans le Board, furent choisis dans un *caucus* (réunion d'un groupe parlementaire); la politique prit la haute main dans la composition du Board; les questions de parti l'emportèrent sur les considérations de capacité et de mérite personnel; il arriva souvent que les voix se portèrent sur des personnes que leur éducation n'avait pas préparées à ces fonctions difficiles et délicates. Ce tableau, dont nous avons adouci plutôt que forcé les couleurs, est emprunté à un article du *Christian Register* du 19 mars 1864; il est vrai que ce journal est l'organe des unitaires qui voyaient, avec déplaisir, des ministres de sectes opposées se glisser dans le Board, à la faveur des circonstances; mais le mal devait être réel, profond, puisque, depuis longtemps, il s'était formé dans le public, à ce sujet, un mouvement d'opinion très prononcé, et c'est sous la pression de ce mouvement que fut présenté, en 1854, un projet de loi consacrant la séparation de l'État et de l'Université, et remettant la nomination des Overseers entre les mains des gradués du collège. Après avoir passé à la Chambre et au Sénat, ce projet de loi, pour des motifs que nous ignorons, ne reçut jamais la signature du Gouverneur; présenté de nouveau en 1864, il fut voté par la Chambre et vint devant le Sénat l'année suivante. Le scrutin eut lieu dans la séance du 22 mars 1865, et le projet fut adopté à la majorité d'une voix seulement (18 contre 17). Deux jours après, un membre fit une motion à l'effet d'annuler le vote, motion repoussée par 19 voix contre 13. La force de l'opposition s'explique, à notre avis, par deux raisons : d'abord un corps quelconque et surtout un corps politique ne se dépouille pas volontiers d'un de ses privilèges, quel qu'il soit; ensuite, derrière lui, s'abritaient les orthodoxes qui tenaient à conserver un point d'appui contre l'influence unitaire et le libéralisme marqué de l'Université. Ce fut comme une année critique pour cette dernière, et, malgré la crainte de redites, nous croyons devoir accuser davantage les traits de ce changement en traduisant un article paru le 23 mars dans le *Boston Advertiser*, le journal le plus influent de Boston : « Le projet en question est si simple et si complètement d'accord avec nos institutions, qu'il est surprenant qu'on n'y ait pas songé jusqu'ici. Il remet entre les mains des intéressés la composition d'un Board dont le choix appartient aujourd'hui à des personnes qui y sont presque indifférentes. Nous prenons à témoin tous les membres de la Législature depuis quelques années, qu'il est bien difficile de persuader à la majorité d'entre eux que l'élection, avec tous ses détails, est

digne de leur attention. C'est un ennui pour les deux Chambres, et la conséquence en est que souvent les choix se sont portés sur quantité de personnes inférieures à cette fonction. D'un autre côté, les gradués du Collège forment un corps dont presque tous les membres prennent un vif intérêt à son honneur et à sa prospérité. Ils n'auraient jamais l'idée de lui nuire par leurs choix; les élus seraient à coup sûr des hommes qui auraient les yeux toujours ouverts, et dont on ne saurait tromper, endormir ou égarer la vigilance. Les circonstances dans lesquelles se ferait l'élection lui donneraient la plus grande publicité et on tiendrait à l'honneur d'être élu. Nous regrettons de dire qu'il s'en faut de beaucoup qu'il en soit ainsi en ce moment. »

La loi reçut enfin la sanction légale le 28 avril 1865 et, depuis 1866, le droit exclusif de nommer les membres du Board des Overseers appartient à un corps électoral composé de tous les anciens élèves ayant reçu le diplôme de bachelier ès lettres, la qualité d'électeur n'étant acquise que quatre années après l'obtention du grade. Comme ce Board est le pouvoir investi d'un droit de contrôle sur tous les autres, et que l'État n'a plus, à aucun titre et sous aucune forme, la moindre ingérence dans les affaires de l'Université, celle-ci forme comme une petite république se gouvernant elle-même, avec l'élection à sa base.

Ce fut l'ouverture d'une nouvelle ère. Dans les treize années écoulées de 1866 à 1879, l'Université a subi, sous tous les rapports et dans toutes ses branches, une série de transformations qui, plus que jamais, l'ont maintenue à la tête des universités américaines et ne tarderont pas à la faire marcher de pair avec les universités étrangères. Elle a eu la bonne fortune de rencontrer, dans son président actuel, M. Charles-W. Eliot, promu à cette position en 1869, un homme d'un caractère ferme, d'un esprit hardi et pratique à la fois, d'une intelligence élevée autant que lucide, infatigable à la poursuite du progrès, en un mot, l'homme qu'il fallait à l'œuvre en train de s'accomplir.

Nos lecteurs comprendront qu'étant entré en plein dans la période moderne, nous devons être sobre de réflexions et de faits, crainte de faire double emploi avec ce que nous exposerons dans la suite de ce travail. Cependant, quelques détails de plus sont indispensables pour faire de cette introduction historique un tout complet.

D'après les comptes du trésorier pour l'année 1878-1879, la fortune de l'Université atteint le chiffre de 19,510,906 fr., c'est-à-dire près de onze millions et demi de plus qu'en 1865. Si l'on y

ajoute la valeur des bâtiments et terrains affectés au service, des collections de toute nature et surtout des diverses bibliothèques (248,000 volumes environ), on verra que la somme de quarante millions, énoncée au début de cette étude, se trouve plutôt au-dessous qu'au-dessus de la vérité. Et le mouvement de générosité publique, qui a suivi pas à pas les progrès de l'Université, en s'accentuant davantage de jour en jour, ne semble pas près de s'arrêter, car, depuis le commencement de cette année académique, elle a reçu deux nouvelles donations ; l'une de 3,000,000 de fr., la plus considérable qu'on lui ait jamais faite, et l'autre de 250,000 fr. Un dernier détail pour en finir sur ce sujet inépuisable : lors de l'incendie de Boston en 1872, l'Université perdit environ un million de francs sur ses placements immobiliers ; malgré la détresse du moment, une souscription publique l'indemnisa de ses pertes.

Après les dons en argent, viennent les dons en nature, sous forme de constructions nouvelles, les plus élégantes, les plus spacieuses et en même temps les plus coûteuses entre toutes ; des dix bâtiments ci-après, érigés de 1865 à 1880, tous, sauf un seul, ont été construits aux frais de particuliers :

1869. *Thayer Hall.* Don de Nathaniel Thayer. (Logements d'étudiants.)
1871. *Holyoke* (1) *House.* Bâti par la Corporation. (Logements d'étudiants.)
1871. *Bussey Building.* (Affecté au service de l'École d'agriculture.) Don de Benjamin Bussey.
1872. *Matthews Hall.* Don de Nathan Matthews. (Logements d'étudiants.)
1872. *Weld Hall.* Don de William-F. Weld. (Logements d'étudiants.)
1873. *Memorial Hall.* Fonds provenant d'une souscription des anciens élèves, en commémoration de leurs camarades tombés sur les champs de bataille pendant la guerre de Sécession. (Réfectoire de six cents couverts.)
1874. *Sanders Theatre.* Don de Charles Sanders. (Rotonde ajoutée à Memorial Hall. Salle de spectacle pouvant contenir 1,200 personnes et servant pour les solennités académiques, les conférences, les concerts, etc.)
1877. *Peabody Museum.* Don de Georges Peabody, le célèbre philanthrope. (Musée d'archéologie et d'ethnologie américaines.)
1879. *Hemenway Gymnasium.* Nouveau gymnase. Don de Augustus Hemenway.
1880. *Sever Hall.* Don de J.-W. Sever. (Salles de classes.)

L'Université s'accrut de quatre nouvelles institutions :

1866. *Peabody Museum.* (Voir plus haut.) La création du musée précède de onze ans l'érection d'un bâtiment construit avec des fonds spéciaux réservés pour cet objet.

(1) Nom d'un ancien président.

1868. *Dental School.* École de l'art dentaire établie à Boston.

1871. *Bussey Institution.* École d'agriculture située au village de Jamaica Plain, près de Boston. Fondation de B. Bussey.

1872. *Arnold Arboretum.* Pépinière d'arbres forestiers. Cette institution, annexe de l'École d'agriculture, est le noyau d'une école forestière. La totalité des fonds n'est devenue disponible qu'en 1879, les exécuteurs testamentaires du donateur, James Arnold, ayant stipulé la mise en réserve des deux tiers, jusqu'à ce que le tout se montât à 750,000 francs.

Le tableau suivant donnera une idée exacte de l'augmentation rapide du nombre des étudiants :

	Collège.	Écoles diverses.	Total.
1846-1847	272	339	611
1856-1857	382	313	695
1866-1867	419	540	959
1876-1877	821	549	1370

Ainsi, le Collège proprement dit a vu le nombre de ses étudiants tripler dans trente ans, tandis qu'à partir de 1866, les écoles spéciales sont restées stationnaires, sauf quelques alternatives de hausse et de baisse que nous avons dû laisser de côté ; ces fluctuations, sensibles surtout dans les Écoles de droit et de médecine, peuvent s'expliquer par les garanties de plus en plus sérieuses dont on y a entouré l'obtention des diplômes. Au Collège, comme dans les autres branches, il y a depuis trois ans un temps d'arrêt, conséquence probable de la crise commerciale.

Un mot seulement sur le nombre total des maîtres, professeurs et autres : il a triplé depuis 1864 et s'élève aujourd'hui à 150. Quant aux examens d'admission, au programme des études, en un mot à l'organisation intérieure du Collège et de ses annexes, c'est une question que nous traiterons dans tous ses détails.

Pour conclure, et pour mesurer le chemin parcouru depuis 1636, date de la fondation du séminaire puritain, nous ne saurions mieux faire que de traduire un passage du dernier rapport du président. La devise hautement proclamée de l'École de théologie de Harvard est l' « indépendance absolue de tout esprit de secte ». Aux personnes qui nient la possibilité d'un enseignement théologique *non sectaire*, M. Charles-W. Eliot répond ainsi :

« Pour ce qui regarde la convenance d'un enseignement universitaire sur des sujets généralement désignés, bien qu'à tort, sous le nom de théologiques, toutes les différences d'opinion à cet égard, parmi les hommes de savoir, tournent, de quelque nature qu'elles soient, dans un cercle très étroit. Ces sujets sont,

d'un commun accord, aussi libéraux et aussi étrangers à l'esprit de secte que la chimie, la philosophie ou l'histoire, à l'exception de la théologie chrétienne dogmatique, laquelle, comme quantité, n'entre que pour une fort petite proportion dans leur masse énorme. Ainsi l'hébreu, l'arabe et les autres langues orientales, l'histoire ecclésiastique, la littérature et la critique du Nouveau Testament, la morale, la théologie naturelle, la philosophie dans ses rapports avec la religion, les religions ethniques et l'histoire des religions — tous ces sujets, bien définis et bien traités, sont des matières de pure science, et, dans toute université digne de ce nom, ils devraient être étudiés, non seulement par les personnes qui comptent en faire un usage professionnel, mais encore par tous les jeunes gens, gradués ou non gradués, qui y recherchent les éléments d'une culture libérale. On peut se demander aujourd'hui, comme on l'a fait à plusieurs reprises dans le passé, et comme on le fera sans doute dans l'avenir, s'il est à propos de grouper, dans une organisation à part, sous le titre d'École de théologie, les chaires ayant rapport à ces sujets : quoi qu'il en soit, on ne saurait douter que, d'eux-mêmes, ils excitent dans l'esprit un intérêt élevé et durable, et que, pour cette raison, ils font nécessairement partie d'un programme large d'enseignement universitaire. »

JACQUINOT,

Professeur à l'Université Harvard.

(États-Unis.)

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

COLLÈGE (1)

(Article de l'*Encyclopédie*, par d'Alembert)

Nous n'entrerons point ici dans le détail historique de l'établissement des collèges; ce détail n'est point l'objet de notre ouvrage, et d'ailleurs intéresserait assez peu le public, il est un autre objet bien plus important dont nous voulons ici nous occuper: c'est celui de l'éducation qu'on y donne à la jeunesse.

Quintilien, un des hommes de l'antiquité qui ont eu le plus de sens et le plus de goût, examine, dans ses *Institutions oratoires*, si l'éducation publique doit être préférée à l'éducation privée, et il conclut en faveur de la première. Presque tous les modernes qui ont traité le même sujet, depuis ce grand homme, ont été de son avis. Je n'examinerai point si la plupart d'entre eux n'étaient point intéressés par leur état à défendre cette opinion, ou déterminés à la suivre par une admiration trop souvent aveugle pour ce que les anciens ont pensé : il s'agit ici de raison et non pas d'autorité, et la question vaut bien la peine d'être examinée en elle-même.

J'observe d'abord que nous avons assez peu de connaissance de la manière dont se faisait, chez les anciens, l'éducation tant publique que privée, et qu'ainsi, ne pouvant à cet égard comparer la méthode des anciens à la nôtre, l'opinion de Quintilien, quoique peut-être bien fondée, ne saurait être ici d'un grand poids. Il est donc nécessaire de voir en quoi consiste l'éducation de nos collèges, et la comparer à l'éducation domestique ; c'est d'après ces faits que nous devons prononcer.

Mais avant que de traiter un sujet si important, je dois prévenir les lecteurs désintéressés, que cet article pourra choquer quelques personnes, quoique ce ne soit pas mon intention : je n'ai pas plus de sujet de haïr ceux dont je vais parler, que de les craindre; il en est même plusieurs que j'estime, et quelques-uns que j'aime et que je respecte. Ce n'est point aux hommes que je fais la guerre ; c'est aux abus, à des abus qui choquent

(1) Cet article, qui est tiré de l'*Encyclopédie*, est l'œuvre de d'Alembert. Nous continuerons à publier des extraits des écrivains les plus distingués qui ont écrit sur l'éducation. Cette revue rétrospective n'offrira un réel intérêt qu'à la condition de reproduire avec impartialité les opinions les plus diverses. Nous commençons par d'Alembert, parce que la réforme de l'enseignement de nos collèges prête à son article une actualité particulière.

et qui affligent comme moi la plupart même de ceux qui contribuent à les entretenir, parce qu'ils craignent de s'opposer au torrent. La matière dont je vais parler intéresse le gouvernement et la religion, et mérite bien qu'on en parle avec liberté sans que cela puisse offenser personne : après cette précaution j'entre en matière.

On peut réduire à cinq chefs l'éducation publique : *les humanités*, *la rhétorique*, *la philosophie*, *les mœurs* et la *religion*.

Humanités. — On appelle ainsi le temps qu'on emploie dans les collèges à s'instruire des préceptes de la langue latine. Ce temps est d'environ six ans : on y joint, vers la fin, quelque connaissance très superficielle du grec : on y explique, tant bien que mal, les auteurs de l'antiquité les plus faciles à entendre ; on y apprend aussi, tant bien que mal, à composer en latin ; je ne sache pas qu'on y enseigne autre chose. Il faut pourtant convenir que dans l'Université de Paris, où chaque professeur est attaché à une classe particulière, les humanités sont plus fortes que dans les collèges de réguliers, où les professeurs montent de classe en classe, et s'instruisent avec leurs disciples, en apprenant avec eux ce qu'ils devraient leur enseigner. Ce n'est point la faute des maîtres, c'est, encore une fois, la faute de l'usage.

Rhétorique. — Quand on sait ou qu'on croit savoir assez de latin, on passe en rhétorique : c'est alors qu'on commence à produire quelque chose de soi-même; car, jusqu'alors, on n'a fait que traduire, soit de latin en français, soit de français en latin. En rhétorique on apprend d'abord à *étendre* une pensée, à *circonduire* et *allonger* des périodes; et peu à peu l'on en vient enfin à des discours en forme, toujours ou presque toujours en langue latine. On donne à ces discours le nom d'*amplifications*; nom très convenable en effet, *puisqu'ils consistent*, pour l'ordinaire, *à noyer dans deux feuilles de verbiage ce qu'on pourrait et ce qu'on devrait dire en deux lignes*. Je ne parle point de ces figures de rhétorique, si chères à quelques pédants modernes, et dont le nom même est devenu si ridicule, que les professeurs les plus sensés les ont entièrement bannies de leurs leçons : il en est pourtant encore qui en font grand cas, et il est assez ordinaire d'interroger sur ce sujet important ceux qui aspirent à la maîtrise ès arts.

Philosophie. — Après avoir passé sept ou huit ans à apprendre des mots, ou à parler sans rien dire, on commence enfin ou on croit commencer l'étude des choses; car c'est la vraie définition de la philosophie. Mais il s'en faut bien que celle des collèges mérite ce nom : elle ouvre pour l'ordinaire par un *compendium*, qui est, si on peut parler ainsi, le rendez-vous d'une infinité de questions inutiles sur l'existence de la philosophie, sur la philosophie d'Adam, etc. On passe de là en logique : celle qu'on enseigne, du moins dans un grand nombre de collèges, est à peu près celle que le maître de philosophie se propose d'apprendre au bourgeois gentilhomme ; on y enseigne à bien concevoir par le moyen des *universaux*, à bien juger par le moyen des *catégories*, et à bien construire un syllogisme par le moyen des figures, *barbara, celarant, darii, ferio, baralipton*, etc. On y demande, *si la logique est un art ou une science; si la conclusion est de l'essence du syllogisme*, etc., etc. : toutes questions qu'on ne trouvera point dans *l'Art de penser*, ouvrage excellent, mais auquel on a peut-être reproché, avec quelque raison, d'avoir fait des règles de la logique un trop gros volume. La métaphysique est à peu près dans le

même goût : on y mêle aux plus importantes vérités, les discussions les plus futiles ; avant et après avoir démontré l'existence de Dieu, on traite avec le même soin les grandes questions de la distinction *formelle* ou *virtuelle*, de *l'universel*, de *la part*, de *la chose*, et une infinité d'autres ; n'est-ce pas outrager et blasphémer en quelque sorte la plus grande des vérités, que de lui donner un si ridicule et si misérable voisinage? Enfin, dans la physique, on bâtit à sa mode un système du monde ; on y explique tout ou presque tout ; on y suit ou on y réfute à tort et à travers Aristote, Descartes et Newton : on termine ce cours de deux années par quelques pages sur la morale, qu'on rejette pour l'ordinaire à la fin, sans doute comme la partie la moins importante.

Mœurs et religion. — Nous rendrons, sur le premier de ces deux articles, la justice qui est due aux soins de la plupart des maîtres ; mais nous en appelons en même temps à leur témoignage, et nous gémirons d'autant plus volontiers avec eux sur la corruption dont on ne peut justifier la jeunesse des collèges, que cette corruption ne saurait leur être imputée. A l'égard de la religion, on tombe sur ce point dans deux excès également à craindre : le premier et le plus commun, est de *réduire tout en pratiques extérieures, et d'attacher à ces pratiques une vertu qu'elles n'ont assurément pas*; le second est au contraire *de vouloir obliger les enfants à s'occuper uniquement de cet objet, et de leur faire négliger pour cela leurs autres études, par lesquelles ils doivent un jour se rendre utiles à leur patrie.* Sous prétexe que Jésus-Christ a dit qu'*il faut toujours prier*, quelques maîtres, et surtout ceux qui sont dans certains principes de rigorisme, voudraient que presque tout le temps destiné à l'étude se passât en méditations et en catéchisme ; comme si le travail et *l'exactitude à remplir les devoirs de son état, n'étaient pas la prière la plus agréable à Dieu.* Aussi les disciples qui, soit par tempérament, soit par paresse, soit par docilité, se conforment sur ce point aux idées de leurs maîtres, sortent pour l'ordinaire du collège avec un degré d'imbécillité et d'ignorance de plus.

Il résulte de ce détail, qu'un jeune homme, après avoir passé dans un collège dix années qu'on doit mettre au nombre des plus précieuses de sa vie, en sort, lorsqu'il a le mieux employé son temps, avec la connaissance très imparfaite d'une langue morte; avec des préceptes de rhétorique et des principes de philosophie qu'il doit tâcher d'oublier; souvent avec une corruption de mœurs dont l'altération de la santé est la moindre suite; quelquefois avec des principes d'une dévotion mal entendue; mais plus ordinairement avec une connaissance de la religion si superficielle, qu'elle succombe à la première conversation impie ou à la première lecture dangereuse.

Je sais que les maîtres les plus sensés déplorent ces abus, avec encore plus de force que nous ne faisons ici ; presque tous désirent passionnément qu'on donne à l'éducation des collèges une autre forme. Nous ne faisons qu'exposer ici ce qu'ils pensent, et ce que personne d'entre eux n'ose écrire : mais le train une fois établi a sur eux un pouvoir dont ils ne sauraient s'affranchir; et, en matière d'usage, *ce sont les gens d'esprit qui reçoivent la loi des sots.* Je n'ai donc garde, dans ces réflexions sur l'éducation publique, de faire la satire de ceux qui enseignent ; ces sentiments seraient bien éloignés de la reconnaissance dont je fais profession pour mes maîtres ; je conviens avec eux que l'autorité supérieure du gou-

vernement est seule capable d'arrêter les progrès d'un si grand mal ; je dois même avouer que plusieurs professeurs de l'Université de Paris s'y opposent autant qu'il leur est possible, et qu'ils osent s'écarter en quelque sorte de la routine ordinaire au risque d'être blâmés par le plus grand nombre. S'ils osaient encore davantage, et si leur exemple était suivi, nous verrions peut-être enfin les études changer de face parmi nous ; mais c'est un avantage qu'il ne faut attendre que du temps, si même le temps est capable de nous le procurer. La vraie philosophie a beau se répandre en France de jour en jour, il lui est bien plus difficile de pénétrer chez les corps que chez les particuliers : *ici elle ne trouve qu'une tête à forcer*, si on peut parler ainsi; *là elle en trouve mille*. L'Université de Paris, composée de particuliers qui ne forment d'ailleurs entre eux aucun corps régulier ni ecclésiastique, aura moins de peine à secouer le joug des préjugés dont les écoles sont encore pleines. Parmi les différentes inutilités qu'on apprend aux enfants dans les collèges , j'ai négligé de faire mention des tragédies, parce qu'il me semble que l'Université de Paris commence à les proscrire presque entièrement : on en a l'obligation à Rollin, un des hommes qui ont travaillé le plus utilement pour l'éducation de la jeunesse ; à ces déclamations de vers il a substitué les exercices, qui sont au moins beaucoup plus utiles, quoi qu'ils pussent l'être encore davantage. On convient aujourd'hui, assez généralement, que ces tragédies sont une perte de temps pour les écoliers et pour les maîtres : c'est pis encore, quand on les multiplie au point d'en représenter plusieurs pendant l'année, et quand on y joint d'autres appendices encore plus ridicules, comme des explications d'énigmes, des ballets et des comédies tristement ou ridiculement plaisantes. Nous avons sous les yeux un ouvrage de cette dernière espèce, intitulé : *la Défaite du Solécisme par Despautère*, représentée plusieurs fois dans un collège de Paris : le chevalier *Prétérit*, le chevalier *Supin*, le marquis des *Conjugaisons*, et d'autres personnages de la même trempe sont les lieutenants-généraux de Despautère auquel deux grands princes, *Solécisme et Barbarisme*, déclarent une guerre mortelle. Nous faisons grâce à nos lecteurs d'un plus grand détail, et nous ne doutons point que ceux qui président aujourd'hui à ce collège ne fissent main-basse, s'ils en étaient les maîtres, sur des puérilités si pédantesques et de si mauvais goût : ils sont trop éclairés pour ne pas sentir que le précieux temps de la jeunesse ne doit pas être employé à de pareilles inepties. Je ne parle point ici des ballets où la religion peut être intéressée; je sais que cet inconvénient est rare, grâce à la vigilance des supérieurs, mais je sais aussi que, malgré toute cette vigilance, il ne laisse pas de se faire sentir quelquefois. Je conclus du moins de tout ce détail, qu'il n'y a rien de bon à gagner dans ces sortes d'exercices, et beaucoup de mal à en craindre.

Il me semble qu'il ne serait pas impossible de donner une autre forme à l'éducation des collèges. Pourquoi passer six ans à apprendre, tant bien que mal, une langue morte ? Je suis bien éloigné de désapprouver l'étude d'une langue dans laquelle les Horace et les Tacite ont écrit ; cette étude est absolument nécessaire pour connaître leurs admirables ouvrages ; mais je crois que l'on devrait se borner à les entendre, et que le temps qu'on emploie à composer en latin est un temps perdu. Ce temps serait bien mieux employé à apprendre par principes sa propre langue qu'on ignore toujours au sortir du collège, et qu'on ignore au point de la parler

très mal. Une bonne grammaire française serait tout à la fois une excellente métaphysique et vaudrait bien les rapsodies qu'on lui substitue. D'ailleurs, quel latin que celui de certains collèges ! nous en appelons au jugement des connaisseurs.

Un rhéteur moderne, le père Porée, très respectable d'ailleurs par ses qualités personnelles, mais à qui nous ne devons que la vérité, puisqu'il n'est plus, est le premier qui ait osé se faire un jargon bien différent de la langue que parlaient autrefois les Hersan, les Marin, les Grenan, les Comire, les Cossart et les Jouvenci, et que parlent encore quelques professeurs célèbres de l'Université. Les successeurs du rhéteur dont je parle ne sauraient trop s'éloigner de ses traces.

Je sais que le latin étant une langue morte dont presque toutes les finesses nous échappent, ceux qui passent aujourd'hui pour écrire le mieux cette langue écrivent peut-être fort mal : mais du moins les vices de leur diction nous échappent aussi ; et combien doit être ridicule une latinité qui nous fait rire ? Certainement un étranger, peu versé dans la langue française, s'apercevrait facilement que la diction de Montaigne, c'est-à-dire du XVIe siècle, approche plus de celle des bons écrivains du siècle de Louis XIV, que celle de Geoffroy de Ville-Hardouin, qui écrivait dans le XIIIe siècle.

Au reste, quelque estime que j'aie pour nos humanistes modernes, je les plains d'être forcés à se donner tant de peine pour parler fort élégamment une autre langue que la leur. Ils se trompent, s'ils s'imaginent en cela avoir le mérite de la difficulté vaincue : il est plus difficile d'écrire et de parler bien sa langue, que de parler et d'écrire une langue morte ; la preuve en est frappante. Je vois que les Grecs et les Romains, dans le temps que leur langue était vivante, n'ont pas eu plus de bons écrivains que nous n'en avons dans la nôtre ; je vois qu'ils n'ont eu, ainsi que nous, qu'un très petit nombre d'excellents poètes, et qu'il en est de même de toutes les nations. Je vois, au contraire, que le renouvellement des lettres a produit une quantité prodigieuse de poètes latins, que nous avons la bonté d'admirer. D'où peut venir cette différence ? et si Virgile ou Horace revenaient au monde pour juger ces héros modernes du Parnasse latin, ne devrions-nous pas avoir grand'peur pour eux ? Pourquoi, comme l'a remarqué un auteur moderne, telle compagnie, fort estimable d'ailleurs, qui a produit une nuée de versificateurs latins, n'a-t-elle pas un seul poète français qu'on puisse lire ? Pourquoi les recueils de vers français, qui s'échappent par malheur de nos collèges, ont-ils si peu de succès, tandis que plusieurs gens de lettres estiment les vers latins qui en sortent ? Je dois, au reste, avouer ici que l'Université de Paris est très circonspecte et très réservée sur la versification française, et je ne saurais l'en blâmer.

Concluons de ces réflexions, *que les compositions latines sont sujettes à de grands inconvénients, et qu'on ferait beaucoup mieux d'y substituer des compositions françaises.* C'est ce qu'on commence à faire dans l'Université de Paris : on y tient cependant encore au latin par préférence ; mais enfin on commence à y enseigner le français.

J'ai entendu quelquefois regretter les thèses qu'on soutenait jadis en grec ; j'ai bien plus de regret qu'on ne les soutienne pas en français ; *on serait obligé d'y parler raison, ou de se taire.*

Les langues étrangères dans lesquelles nous avons un grand nombre de bons auteurs, comme l'anglais et l'italien, et peut-être l'allemand et

l'espagnol, devraient aussi entrer dans l'éducation des collèges ; la plupart seraient plus utiles à savoir que des langues mortes, dont les savants seuls sont à portée de faire usage.

J'en dis autant de l'histoire et de toutes les sciences qui s'y rapportent, comme la chronologie et la géographie. Malgré le peu de cas que l'on paraît faire, dans les collèges, de l'étude de l'histoire, c'est peut-être l'enfance qui est le temps le plus propre à l'apprendre. L'histoire, assez inutile au commun des hommes, est fort utile aux enfants, par les exemples qu'elle leur présente et les leçons vivantes de vertu qu'elle peut leur donner, dans un âge où ils n'ont point encore de principes fixes, ni bons ni mauvais. Ce n'est pas à trente ans qu'il faut commencer à l'apprendre, à moins que ce ne soit pour la simple curiosité ; parce qu'à trente ans l'esprit et le cœur sont ce qu'ils seront pour toute la vie. Au reste, un homme d'esprit de ma connaissance (1) voudrait qu'on étudiât et qu'on enseignât l'histoire à rebours, c'est-à-dire, en commençant par notre temps, et remontant de là aux siècles passés. Cette idée me paraît très juste et très philosophique : à quoi bon ennuyer d'abord un enfant de l'histoire de Pharamond, de Clovis, de Charlemagne, de César et d'Alexandre, et lui laisser ignorer celle de son temps, comme il arrive presque toujours, par le dégoût que les commencements lui inspirent.

A l'égard de la rhétorique, on voudrait qu'elle consistât beaucoup plus en exemples qu'en préceptes, qu'on ne se bornât pas à lire des auteurs anciens, et à les faire admirer quelquefois assez mal à propos ; qu'on eût le courage de les critiquer souvent, de les comparer avec les auteurs modernes, et de faire voir en quoi nous avons de l'avantage ou du désavantage sur les Romains et sur les Grecs. Peut-être même devrait-on faire précéder la rhétorique par la philosophie ; car enfin, il faut apprendre à penser avant que d'écrire.

Dans la philosophie, on bornerait la logique à quelques lignes ; la métaphysique, à un abrégé de Locke ; la morale purement philosophique, aux ouvrages de Sénèque et d'Épictète ; la morale chrétienne, au sermon de Jésus-Christ sur la montagne ; la physique, aux expériences et à la géométrie, qui est de toutes les logiques et physiques la meilleure.

On voudrait enfin qu'on joignît à ces différentes études celle des beaux-arts, et surtout de la musique, étude si propre pour former le goût et pour adoucir les mœurs, et dont on peut bien dire avec Cicéron : *Hæc studia adolescentiam* alunt, *senectutem* oblectant, *secundas res* ornant, *adversis* perfugium et solatium *præbent*.

Ce plan d'études irait, je l'avoue, à multiplier les maîtres et le temps de l'éducation, mais 1° il me semble que les jeunes gens, en sortant du collège, y gagneraient de toutes manières, s'ils en sortaient plus instruits ; 2° les enfants sont plus capables d'application et d'intelligence qu'on ne le croit communément ; j'en appelle à l'expérience : et si, par exemple, on leur apprenait de bonne heure la géométrie, je ne doute point que les prodiges et les talents précoces en ce genre ne fussent beaucoup plus fréquents. Il n'est guère de sciences dont on ne puisse instruire l'esprit le plus borné, avec beaucoup d'ordre et de méthode ; mais c'est là pour l'ordinaire par où l'on pêche ; 3° il ne serait pas nécessaire d'appliquer

(1) Cet homme d'esprit est d'Alembert lui-même, qui a développé cette thèse dans un article intitulé : *Réflexions sur l'histoire.*

tous les enfants à tous ces objets à la fois : on pourrait ne les montrer que successivement ; quelques-uns pourraient se borner à un certain genre ; et dans cette quantité prodigieuse, il serait bien difficile qu'un jeune homme n'eût du goût pour aucun. Au reste, c'est au gouvernement, comme je l'ai dit, à faire changer la routine et l'usage ; qu'il parle, et il se trouvera assez de bons citoyens pour proposer un excellent plan d'études. Mais, en attendant cette réforme, dont nos neveux auront peut-être le bonheur de jouir, je ne balance point à croire que l'éducation des collèges, telle qu'elle est, est sujette à beaucoup plus d'inconvénients qu'une éducation privée, où il est beaucoup plus facile de se procurer les diverses connaissances dont je viens de faire le détail.

Je sais qu'on fait sonner très haut deux grands avantages en faveur de l'éducation des collèges, *la société et l'émulation* : mais il me semble qu'il ne serait pas impossible de se les procurer dans l'éducation privée, en liant ensemble quelques enfants à peu près de la même force et du même âge. D'ailleurs, j'en prends à témoin les maîtres, l'émulation dans les collèges est bien rare ; et à l'égard de la société, elle n'est pas sans de grands inconvénients. J'ai déjà touché ceux qui en résultent par rapport aux mœurs ; mais je veux parler ici d'un autre qui n'est que trop commun, surtout dans les lieux où l'on élève beaucoup de jeune noblesse : on leur parle à chaque instant de leur naissance et de leur grandeur, et par là on leur inspire sans le vouloir des sentiments d'orgueil à l'égard des autres. On exhorte ceux qui président à l'instruction de la jeunesse à s'examiner soigneusement sur un point de si grande importance.

Un autre inconvénient de l'éducation des collèges, est que le maître se trouve obligé de proportionner sa marche au plus grand nombre de ses disciples, c'est-à-dire, *aux génies médiocres* ; ce qui entraîne pour les génies plus heureux une perte de temps considérable.

Je ne puis m'empêcher non plus de faire sentir, à cette occasion, les inconvénients de l'instruction gratuite ; et je suis assuré d'avoir ici pour moi tous les professeurs les plus éclairés et les plus célèbres : si cet établissement a fait quelque bien aux disciples, il a fait encore plus de mal aux maîtres.

Au reste, si l'éducation de la jeunesse est négligée, ne nous en prenons qu'à nous-mêmes, et au peu de considération que nous témoignons à ceux qui s'en chargent ; c'est le fruit de cet esprit de futilité qui règne dans notre nation, et qui absorbe pour ainsi dire tout le reste. En France, *on sait peu de gré à quelqu'un de remplir les devoirs de son état ; on aime mieux qu'il soit frivole.*

Voilà ce que l'amour du bien public m'a inspiré de dire ici sur l'éducation, tant publique que privée : d'où il s'ensuit que l'éducation publique ne devrait être la ressource que des enfants dont les parents ne sont malheureusement pas en état de fournir à la dépense d'une éducation domestique. Je ne puis penser sans regret au temps que j'ai perdu dans mon enfance : c'est à l'usage établi, et non à mes maîtres, que j'impute cette perte irréparable ; et je voudrais que mon expérience pût être utile à ma patrie. *Exoriare aliquis.*

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LA NOUVELLE UNIVERSITÉ D'AMSTERDAM

Quoique l'Université d'Amsterdam ne date que du 15 octobre 1877, ses origines remontent bien au delà. Il y aura bientôt deux siècles et demi que, dans les beaux jours naissants de la République des Provinces-Unies, la municipalité de la principale ville de Hollande résolut d'ériger une école d'enseignement supérieur dans son enceinte. Cette école, ornée, selon l'habitude du temps et du pays, du nom quasi-classique d'*Athenaeum Illustre*, fut inaugurée le 8 janvier de l'an 1632. C'était l'époque où la Confédération des Sept-Provinces, reconnue indépendante depuis à peine un quart de siècle, était en train de se préparer une place honorable dans le système politique de l'Europe. Les États Généraux, se conformant aux désirs du Stadhouder Frédéric-Henri, fils cadet du grand *Taciturne*, allaient se coaliser avec le roi de France, pour renouveler la lutte contre la prépondérance de la dynastie des Habsbourg. L'intrépide amiral Martin Tromp, bravant la jalousie de l'Angleterre, remporta, sur l'*armada* espagnole, cette éclatante victoire des Dunes qui sauva sa patrie de l'invasion étrangère. Un autre marin hollandais assura à son nom démocratique de Piet Hein une popularité immortelle, lorsqu'il amena captive, dans les ports de la Meuse, une de ces fameuses *flottes d'argent*, qui étaient expédiées pour verser les trésors du Pérou dans les caisses de l'Escurial. Les agents de la Compagnie des Indes, agissant dans le triple rôle de guerriers, de diplomates et de négociants, étaient occupés à étendre un réseau d'établissements de commerce depuis la côte de Malabar jusqu'aux iles du Japon, et jetaient les fondements de Batavia, future capitale de ces intéressantes colonies qui font encore aujourd'hui partie de la gloire et de la richesse des Pays-Bas. A de tels progrès politiques et commerciaux, le développement intellectuel ne pouvait pas ne pas répondre. Les belles-lettres furent cultivées avec succès par des poètes et des prosateurs qui créèrent la littérature hollandaise, et dont les œuvres sont lues encore aujourd'hui par tous ceux qui se piquent

d'une éducation nationale un peu soignée. Mais, en dehors même des frontières du petit pays, la réputation s'est établie et maintenue de ces grands peintres qui ont créé l'*école hollandaise,* et à laquelle appartient le célèbre Rembrandt, qui, l'année même de la fondation de l'Athénée, acheva sa *Leçon d'anatomie*, un des chefs-d'œuvre du Musée royal de la Haye.

Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que, dans une telle époque, le corps souverain des magistrats d'Amsterdam ait jugé utile de créer une école de hautes études dans la première ville de la République. La nouvelle institution était loin d'ailleurs d'être érigée sur un grand pied ; il n'y eut d'abord que deux chaires, l'une pour les lettres classiques, l'autre pour la philosophie. Mais hâtons-nous d'ajouter que les lettres furent confiées à un des principaux philosophes du temps, au célèbre J.-G. Vossius.

Peu s'en fallut même que la nouvelle école ne fût dotée d'une illustration dont la présence eût attiré l'attention de tout le monde civilisé. Hugo Grotius, exilé de sa patrie depuis treize années, n'avait pu résister au désir de revoir le sol natal. Bravant la sentence des juges et les haines de parti, il était revenu secrètement en Hollande, à Rotterdam d'abord, puis à Amsterdam, où il se trouvait le jour même où Vossius prononça son discours d'entrée. Déjà la magistrature d'Amsterdam allait offrir une chaire au célèbre auteur du *Jus Belli ac Pacis*, lorsque les intrigues de ses adversaires réussirent à faire triompher la rigueur des lois ; Grotius fut contraint de quitter encore sa patrie pour ne plus y revenir, et l'Athénée d'Amsterdam dut provisoirement se contenter de ses deux professeurs. Cependant, dans le cours du siècle, les autres branches des études universitaires eurent aussi leurs interprètes ; deux chaires furent créées pour la Jurisprudence, et une pour la Théologie ; et, de temps en temps, selon que l'occasion se présenta, le nombre des professeurs de lettres et de mathématiques fut augmenté. La médecine faisait-elle défaut ? Nullement. Déjà quelques années avant la fondation de l'Athénée, il existait à Amsterdam une école spéciale de chirurgie ; et c'est précisément un des professeurs de cette école, le médecin et magistrat Nicolas Tulp, qui a été immortalisé par la toile de Rembrandt (1). Cette école chirurgicale, dont l'enseignement embrassait aussi d'autres branches d'étude, dans la mesure où elles étaient nécessaires aux

(1) Il est peut-être superflu d'observer qu'à Amsterdam, comme à Leyde et partout ailleurs, ce n'étaient que les cadavres des suppliciés dont on pût se servir pour les dissections anatomiques.

futurs praticiens, continuait de fleurir à côté de l'institution universitaire, jusqu'à ce qu'au milieu du XVIIIe siècle une fusion fut décrétée. Même après cette extension de cadre, le nombre des professeurs de l'Athénée n'a peut-être, à aucune période, excédé la dizaine ; nombre insignifiant en comparaison des cohortes universitaires que nous voyons occupées à l'enseignement. Mais il ne faut pas perdre de vue que les spécialités dans les études sont le fruit de la science moderne. Encore même dans la seconde moitié du siècle précédent, le champ des recherches scientifiques était assez restreint pour que les érudits pussent embrasser une connaissance encyclopédique, qui, au besoin, leur permettait de professer tous les cours d'une même Faculté universitaire. Ainsi les huit à dix professeurs de l'Athenaeum Illustre pouvaient être à même de s'acquitter de leurs devoirs envers la jeunesse studieuse aussi bien que les idées du temps l'exigeaient (1).

Parmi ceux qui occupaient des chaires durant le XVIIIe siècle, on rencontre des noms devenus à juste titre célèbres. Il suffit de nommer, pour les lettres classiques, d'Orville, Burman le jeune et Wyttenbach ; pour les lettres orientales, Sieranhucius et H.-A. Schultens ; pour la philosophie, Hemsterhusius ; pour la médecine, Pierre Camper ; pour les mathématiques, enfin, ce Van Swinden qui fut député, en 1798, par le gouvernement de la République Batave, pour prendre part au congrès international qui, à Paris, préparait l'introduction du système métrique des poids et mesures.

Cependant, nonobstant la qualité et la quantité de ses professeurs, l'École supérieure d'Amsterdam n'était et ne cessait d'être qu'une institution purement municipale. Par conséquent elle ne pouvait pas conférer des grades scientifiques. Ce droit, considéré dans les Pays-Bas, comme presque partout, comme un droit inhérent à la Souveraineté, ne pouvait appartenir qu'à des institutions d'enseignement supérieur qui émanaient directement de l'État, c'est-à-dire dans les Républiques des Provinces-Unies, aux Universités, ou, comme on disait alors, aux Académies Provinciales. Parmi celles-ci, il y en avait plusieurs, il est vrai, qui, eu égard au nombre des étudiants ou des professeurs, ne pouvaient, à aucune époque, être comparées à l'Athénée Illustre, néanmoins la différence de droit continuait d'exister. Les futurs jurisconsultes ou médecins pouvaient faire et achever leurs études à Amsterdam,

(1) Au milieu du XVIIIe siècle, le chiffre des professeurs à Leyde ne dépassait pas le nombre de dix-huit.

défendre même leurs thèses par-devant le collège des professeurs de l'Athénée, mais, pour recevoir le grade scientifique qui autorisait à l'exercice des professions libérales, il leur fallait passer par la cérémonie du doctorat dans le grand auditoire et par-devant le *Sénat,* c'est-à-dire l'assemblée complète des professeurs d'une des Académies privilégiées ; ordinairement à Leyde ou à Utrecht. Cette situation a continué aussi longtemps que les institutions politiques de la Confédération Provinciale ont duré, et elle leur a survécu. L'Athenaeum Illustre ne vit ni diminuer ni étendre son champ d'action ou ses droits sous le régime de la République Batave, sous le royaume de Hollande, ni même sous la domination française. Quand, après la chute du premier empire, le roi des Pays-Bas, Guillaume Ier, organisa l'enseignement supérieur, trois des anciennes Académies furent érigées en Hautes Écoles du royaume, seules dorénavant investies du droit de conférer des degrés scientifiques, savoir celles de Leyde, d'Utrecht et de Groningue. A côté de ces universités (1) quelques écoles supérieures, jadis provinciales, furent maintenues, mais si pauvrement dotées, que par cela seul toute vitalité leur fut ravie d'avance. Seul l'Athénée Illustre d'Amsterdam, continuant d'être institution municipale reconnue par l'État, avait la force de se maintenir, quoique le défaut du droit de conférer des grades scientifiques se fît sentir beaucoup plus qu'autrefois, dans ce siècle qui a vu augmenter la quantité, l'étendue et l'importance des examens universitaires. En effet, la municipalité, aux frais exclusifs de laquelle l'Athénée ne cessait de vivre, réussissait toujours à trouver des professeurs habiles, soit parmi les concitoyens qui, préférant vivre dans le milieu d'une capitale, recherchaient une position honorable au sein des Muses, soit parmi de jeunes érudits qui se proposaient de faire à Amsterdam un *stage* avant de professer dans une des grandes Universités de l'État. Et comme les familles patriciennes ou bourgeoises d'Amsterdam fournissaient toujours une jeunesse assez nombreuse aux professions libérales, le nombre des étudiants n'alla pas en décroissant. Surtout il ne faut pas perdre de vue, qu'à côté de l'Athénée quelques institutions avaient surgi, qui plus ou moins directement exerçaient de l'influence sur le nombre des élèves et, en quelque sorte, sur le cours des études. D'abord les sociétés religieuses

(1) Le terme d'*Université* vient d'être introduit officiellement dans les Pays-Bas par la loi de 1876; avant cette époque les lois et règlements se servaient de l'expression : *Hautes Écoles*, tandis que le public parlait d'Académies. Le sens dans lequel le mot d'*Université* est employé aujourd'hui est conforme à la signification allemande, nullement à la signification française.

protestantes, qui autrefois ne s'étaient pas fusionnées dans la grande Église nationale, dite réformée, les Mennonites, les Remonstants, les Luthériens, avaient fixé leurs séminaires dans la capitale. Des étudiants de ces séminaires suivaient les cours de littérature, de philosophie, d'histoire et de mathématiques des professeurs de l'Athénée, et, en revanche, les professeurs des séminaires étaient considérés en quelque sorte comme affiliés à l'école municipale.

Puis, il existait une école royale, dite *École clinique*, destinée à la formation de chirurgiens et de médecins, qui conférait le droit d'exercer la profession, mais seulement dans le *plat pays*. Il va sans dire que les deux institutions, l'Athénée et l'École clinique, jouissaient ordinairement des leçons des mêmes professeurs, et que les élèves profitaient réciproquement de ce que chacune des deux écoles offrait de laboratoires et de ressources de toute sorte pour l'enseignement. Aussi peut-on hasarder l'opinion, que c'est l'existence de cette École clinique à côté de la Faculté de Médecine de l'Athénée qui a, sinon causé, du moins facilité la transformation de l'Athénée en Université.

En 1865, une loi venait d'opérer de profonds changements dans l'exercice de la profession médicale dans les Pays-Bas; les différences entre la profession de médecin et celle de chirurgien, entre la compétence de médecin de ville et celle de médecin du plat pays, furent effacées. Désormais, pour la profession médicale dans toute son étendue, il n'y eut qu'un seul et même cours d'études, un seul et même système d'examens, une seule et même compétence quant à l'exercice de la profession. A la suite de ces réformes, les écoles cliniques étant partout supprimées, les futurs médecins se voyaient obligés, moins par la loi que par la force des choses, de faire leurs études dans les Facultés de Médecine des universités. Ce fut à cette époque que, considérant quels avantages le centre d'une population nombreuse peut offrir à l'enseignement médical, la municipalité d'Amsterdam prêta une extension considérable tant en personnel qu'en laboratoires, aux deux Facultés de Sciences naturelles et de Médecine ; de sorte que ces deux Facultés furent considérées bientôt, à juste titre, comme supérieures aux Facultés correspondantes des Universités royales. Une grande affluence d'étudiants en médecine, attirés par la renommée des professeurs et par les grands hôpitaux, en fut la conséquence naturelle. Et ce nombre s'accrut encore considérablement, quand, quelques années plus tard, l'administration de la Guerre fixa à Amsterdam l'École spéciale destinée à la formation des officiers de santé, et décida

que les élèves suivraient les cours des professeurs, tant de sciences naturelles que de médecine de l'Athénée.

Cependant la réorganisation de l'enseignement supérieur était devenue une question inévitable dans le royaume des Pays-Bas. L'ordonnance royale de 1815 ne répondait plus, ni aux besoins de la science ni aux exigences de l'enseignement. Aussi avait-on dérogé à cette ordonnance en plusieurs occasions, soit expressément, soit tacitement. Mais ce remède étant pire que le mal, le désir d'une nouvelle organisation légale, selon le vœu de la Constitution, devenait de plus en plus général. Pendant près de trente ans, cette tâche, imposée au gouvernement, ressembla à l'œuvre de Sisyphe ou de Pénélope. Il ne manquait ni de commissions d'enquête, ni de rapports officiels, ni même de projets de loi; mais les opinions divergentes sur la meilleure des organisations universitaires possible semblaient à jamais inconciliables. Enfin, de guerre lasse, le gouvernement et les Chambres parvinrent, après d'interminables discussions et par la voie des transactions les plus surprenantes, à enfanter une loi « réglant l'enseignement supérieur », qui mit un terme à la longue incertitude, mais qui, comme d'ordinaire, ne contenta complètement personne.

Nous n'avons pas l'intention d'analyser dans tous ses détails la loi de 1876; il suffira d'expliquer brièvement ce que l'Athenæum Illustre est devenu sous le régime de cette législation. D'abord, dans le projet de loi qui fut adopté définitivement, aussi bien que dans ceux qui l'avaient précédé, la position de l'école d'Amsterdam restait intacte; la loi la laissant parfaitement libre dans son organisation, en revanche ne lui accordait pas un seul droit ou privilège. Qu'une telle condition ne pouvait être acceptée, cela devenait à la longue la conviction de tous ceux qui, dans la capitale, s'intéressaient ou à la science ou aux intérêts de la municipalité. Ce furent surtout quelques-uns des professeurs les plus célèbres, qui, par leurs écrits, leurs discours et leur influence, ne cessèrent de préparer et de fortifier l'opinion publique sur ce point. On ne pouvait, — nul enfin n'en doutait plus, — perpétuer l'existence d'une Université au petit pied, défectueuse tant en personnel qu'en ressources matérielles, et pour cela même, jusqu'à ce jour, destituée justement du droit de conférer des grades scientifiques. Mieux valait périr que de prolonger une vie aussi misérable. Mais le patriotisme municipal des citoyens d'Amsterdam s'affligeait de voir succomber une école illustre, qui, pendant plus de deux siècles, avait contribué à la gloire de la ville, et qui pouvait, en quelque sorte, être regardée comme représentant officiellement l'élément

scientifique de la capitale. D'ailleurs, les effets immédiats de la réorganisation récente des deux Facultés de Médecine et de Sciences naturelles avaient été très encourageants. Enfin, on se demandait pourquoi, de toutes les capitales de l'Europe, Amsterdam seule ne posséderait pas une école de hautes études? Le gouvernement, comme nous l'avons vu, restait sourd à tous ces arguments. Il proposa le maintien des trois Universités de l'État, de Leyde, d'Utrecht, de Groningue, quoique la dernière surtout fût loin d'être dans une situation florissante; mais il ne se soucia nullement du sort de l'Athénée. Ce fut bien le *sit ut est aut non sit*. Sur ces entrefaites, lors de la discussion du projet de loi, quelques membres de la seconde Chambre proposèrent un amendement qui répondait aux souhaits, si longtemps nourris par les esprits les plus éclairés de la capitale, et accueillis favorable ment parl'opinion publique. Cet amendement proposait d'autoriser la municipalité d'Amsterdam à ériger son Athenæum Illustre en Université, investie du droit de conférer des grades scientifiques, sous la double condition que l'organisation de toutes les Facultés serait aussi complète que celle qui, par la loi elle-même, fut introduite pour les Universités de l'État, et que la nomination des professeurs serait soumise à l'approbation du Roi. Que le programme des examens devait être conforme à celui des autres Universités, cela s'entend de soi. L'amendement fut d'abord combattu, mais grâce à l'attitude du gouvernement, qui ne lui opposa qu'une assez faible résistance, il fut enfin voté à une assez grande majorité, renforcée il faut le dire par les partis cléricaux, qui se réjouirent de voir triompher, ne fût-ce que dans une mesure très discrète, le principe d'Universités libres. Comme l'introduction de la nouvelle loi sur l'enseignement supérieur fut définitivement fixée au 1er octobre 1877, c'est à cette date que la nouvelle Université pouvait entrer en campagne. La délégation municipale d'Amsterdam ne perdit pas de temps; aussitôt la loi promulguée, elle se mit à l'œuvre, élabora les projets d'organisation, chercha des candidats pour les chaires nouvelles qui étaient à remplir, et se rendit un compte exact de tout ce qui, dans l'intervalle des cinq ans concédés par la loi, devait être créé, étendu ou amélioré pour faire prendre dignement sa place à la nouvelle Université à côté des autres écoles supérieures. Toutes ces transformations ne pouvaient s'achever tout d'un coup; il reste même encore, — cela va sans dire, — plus d'une chose à faire ou à achever à l'heure actuelle. Cependant, grâce à la collaboration zélée et libérale du conseil municipal, de solides fondements furent jetés ; et le 15 octobre 1877, l'Université d'Am-

sterdam fut inaugurée solennellement. Et non seulement elle reçut ce jour-là une existence formelle, mais elle allait vivre immédiatement d'une vie réelle; les cours pouvaient commencer à peu d'exceptions près; les Facultés étaient constituées et en état d'admettre les étudiants qui désiraient subir les examens; et dans le courant du mois de mai 1878, la première bulle doctorale, émanée de l'Université d'Amsterdam, put être accordée par la Faculté de Mathématiques et de Sciences naturelles. Une autre fois, nous jugerons peut-être à propos de considérer la position propre et singulière que cette Université municipale peut occuper dans les Pays-Bas, en soumettant au jugement de nos lecteurs les conséquences, bonnes ou mauvaises, de ses relations, tant avec le régime municipal qu'avec le gouvernement de l'État et les Universités qui en dépendent. Pour cette fois-ci, nous nous contenterons de communiquer encore quelques chiffres et quelques autres données qui soient en état de répandre quelque lumière sur la condition actuelle de l'Université d'Amsterdam.

Voici, d'abord, comment le nombre des professeurs se répartit dans les différentes Facultés :

La Faculté de *Droit* compte 6 professeurs, de plus, un docteur en droit et avocat, en qualité de *Privat-Docent*, fait des cours sur les parties du droit civil et administratif qui ont rapport au notariat.

Dans la Faculté de *Médecine,* l'enseignement est confié à 12 professeurs et 2 lecteurs, auxquels se joignent encore 4 docteurs, qui, pratiquant en ville, enseignent comme *Privat-Docents* les spécialités auxquelles ils consacrent principalement leur profession.

La Faculté de *Mathématiques et de Sciences naturelles* compte 9, celle de *Littérature* 10 professeurs et un lecteur pour le sanscrit; et celle de *Théologie* 6 professeurs. Soit : 43 professeurs; 3 lecteurs et 5 *Privat-Docents.*

Au commencement du cours de 1879-80, c'est-à-dire en septembre 1879, *le nombre des étudiants* était composé de la sorte :

Dans la Faculté de Droit	66
— de Médecine (dont 205 pour le service de l'armée)	312
— de Mathématiques et Sciences naturelles (dont 6 pour le service de l'armée)	72
— de Littérature	44
— de Théologie	20
En tout	514

(Ou en déduisant les 211 pour le service de l'armée, 303).

Sur le budget municipal pour l'an 1880, la somme de 267,000 florins (556,250 fr.), a été allouée à l'Université, pour les dépenses ordinaires : salaires, entretien des édifices, etc., etc.

Quant aux établissements scientifiques nécessaires pour l'enseignement, tous les laboratoires sont déjà améliorés et agrandis ou en train de l'être. Outre les laboratoires d'anatomie, de chimie, de physique, de botanique physiologique et de pharmacie, on est occupé à en établir un pour les recherches hygiéniques, espèce de laboratoire dont, dans toute l'Europe, seule l'Université de Munich, je crois, présente un exemple. Pour la zoologie et l'anatomie comparée, l'Université a l'avantage de jouir des grandes ressources qui sont à la disposition du Jardin zoologique, société riche et étendue, dont les collections et les établissements sont exclusivement défrayés par les contributions de particuliers.

C'est aussi la Bibliothèque qui, de jour en jour, reçoit des accroissements, non seulement par des achats rendus possibles par le budget municipal, mais surtout par la libéralité de personnes et d'institutions qui veulent favoriser l'Université naissante. C'est ainsi que la Réunion des avocats, pratiquant près la Cour d'appel, a déjà, depuis longtemps, placé sa collection de livres et de publications périodiques dans les salles de la Bibliothèque, la mettant à la disposition des visiteurs. De même la collection de la Société de médecine, précieuse surtout quant à l'histoire de cette science, va bientôt être réunie à la bibliothèque de l'Université. Pour la littérature moderne, un legs de M. Potgieter, poète et prosateur célèbre, décédé il y a quelques années, a enrichi la bibliothèque de l'Université d'Amsterdam d'une collection à laquelle celles des autres Universités du pays n'ont rien de pareil à opposer. Pour la sociologie et ce qui s'y rapporte, le legs de feu M. le professeur de Bosch Kemper forme un noyau autour duquel il ne sera pas difficile de réunir une collection complète en ce genre. Enfin, il nous reste à mentionner le don précieux, fait au mois de juillet de cette année même, de la *Bibliotheca Rosenthaliana* (1), contenant, en plus de 6,000 volumes, une collection de *Judaica et Hebraica*, avec laquelle seules les bibliothèques d'Oxford et du Musée Britannique peuvent entrer en comparaison.

D.

Amsterdam, ce 31 juillet 1880.

(1) M. L. Rosenthal, décédé à Hanovre en 1868, avait passé sa vie à rassembler cette collection. Ses enfants, établis tous à Amsterdam, ont, par cette donation précieuse, bien mérité de leur patrie adoptive.

LETTRE DE BONN

L'Université de Bonn a éprouvé cette année une perte douloureuse par la mort de son *Rector magnificus*, Jean de Hanstein, professeur ordinaire de botanique et directeur du jardin botanique. Hanstein était né à Postdam le 15 mai 1822, et il fut appelé à Bonn en 1865. Souffrant depuis assez longtemps, il avait, au printemps de l'année courante, profité d'un congé pour aller respirer un air plus pur et plus fortifiant à San-Remo, sur la rivière Ligurienne; mais ce voyage avait été infructueux. Recueillant ses dernières forces, il remplissait ses devoirs de professeur et de directeur, et il fut, en outre, nommé aux fonctions de recteur que ses collègues lui confièrent.

Le 3 août, lors de l'anniversaire de la fondation de notre Université par le roi Frédéric-Guillaume III, ses forces lui firent défaut. Un de ses collègues dut prononcer à la place de Hanstein le discours que ce dernier avait rédigé; cette œuvre a depuis été publiée sous le titre de : *Développement de l'enseignement de la botanique dans les Universités*, Bonn. 1880. Le 27 août, Hanstein expira. C'était une nature d'une moralité solide, une nature réellement idéale. Pareil à son beau-père, Ch.-Gottfr. Ehrenberg, auquel il a érigé un monument dans sa biographie (1877), il s'écarta de la conception atomico-mécanique de la nature, qui domine aujourd'hui, et ses regards furent toujours fixés sur l'ensemble régulier du monde organique; en même temps, il s'exerça d'une manière rigoureuse à observer, à rechercher pour lui-même et pour le public toutes les particularités que présente la nature.

Comme professeur universitaire, il a formé beaucoup d'élèves reconnaissants par ses conférences attrayantes et instructives. Ses nombreuses dissertations, ses mémoires scientifiques auront une importance durable pour le développement de la botanique; on remarque, parmi ces opuscules, celui qui a été couronné par l'Académie des sciences de Paris : *Sur les vaisseaux lactifères et sur les organes congénères de l'écorce* (Berlin, 1864). Il ne lui fut pas donné de publier un ouvrage détaillé sur la morphologie et la biologie des plantes; toutefois, son manuscrit est si complet, qu'une main compétente pourra en faire jouir le public par la voie typographique.

On ne tardera pas à nommer le successeur de Hanstein. Depuis 1879, le docteur Frédéric Schmitz est professeur extraordinaire de botanique et de pharmacognosie.

Dans la faculté philosophique, pour ne pas la quitter, le professeur Gerhard von Rath renoncera, à la fin de ce semestre, à la direction du cabinet minéralogique, qui lui doit une augmentation considérable et une organisation éminemment scientifique. Il aura pour successeur M. Arnold de Lasaulx, depuis peu nommé deuxième professeur de minéralogie; il avait commencé sa carrière dans notre Université, puis il avait été professeur de minéralogie à Breslau et à Kiel.

La troisième chaire de philologie classique, occupée jusqu'ici par M. Heimsoeth, sera donnée en 1881, vers Pâques, à M. Édouard Lübbers, né (1830) en Silésie, d'abord professeur à Giessen et actuellement à Kiel.

Nicolas Délins a renoncé, vers Pâques 1879, à sa chaire de professeur de langues modernes; mais, en même temps, il a été nommé professeur honoraire ordinaire, et en cette qualité il a continué ses instructives leçons. Avant lui déjà, Wendelin Forster avait été professeur de philologie romane dans notre Université. Dans l'automne de 1880, M. Moriz Trautmann, jusqu'alors docent à Leipzig, a commencé son cours extraordinaire de langue et de littérature anglaises, terrain sur lequel il s'est distingué principalement par la publication de vieux textes anglais. Durant le semestre actuel, son cours a roulé sur les monuments de la langue anglo-saxonne et sur les poésies de Byron. Outre les titulaires des chaires de langues modernes, on a nommé, dès 1879, des *lecteurs*, le docteur Jos. Aymeric, de Drulhe (département de l'Aveyron), pour la langue française, et le docteur Giovanni Piumati, de Turin, pour la langue italienne.

Parmi les *Privat docenten* qui ont été déclarés capables de professer (*habilitirt*), je nommerai le docteur Charles Lamprecht, jeune historien dont les essais sur l'histoire de la vie domestique des Français au IIe siècle (Leipzig, 1878) ont été reconnus, même en France, comme reposant sur des études solides, comme un travail bien conçu et bien rédigé. En ce moment, il dirige ses efforts particulièrement sur l'histoire et la civilisation des contrées rhénanes, sujet qu'il traite pareillement dans ses cours.

La Faculté de droit a perdu, le 23 juillet 1879, par la mort, le professeur ordinaire de droit romain, Charles Sell. Né à Darmstadt en 1810, il était professeur à notre Université depuis 1840; c'était un de nos maîtres les plus aimés et les plus estimés. Il fut remplacé en 1880, à Pâques, par le docteur Auguste Bechmann, qui prit le titre de professeur de droit romain et de procédure civile. Né à Nuremberg le 16 août 1834, il s'est déjà signalé comme professeur aux Universités de Bâle, Kiel et Erlangen.

Le 13 décembre 1879 mourut le vieux doyen (senior) de la Faculté de droit, Ferdinand Walter, né à Wetzlar en 1794, le dernier professeur qui eût fait partie de notre Université rhénane depuis sa fondation (1819). Walter contribua à fonder la réputation de cette Université naissante par ses nombreux écrits et cours sur la jurisprudence romaine, sur le droit canon et sur le droit germanique. Devenu aveugle dans les derniers temps de sa vie, il cessa de faire son cours en 1873.

Parmi les professeurs qui ont reçu de l'avancement, citons le professeur extraordinaire Hub.-Th. Simar, nommé professeur ordinaire, et le privat docent François Kaulen, nommé professeur extraordinaire à la Faculté de théologie catholique; enfin, le privat docent Georges, baron de Hersling, nommé professeur extraordinaire de philosophie à la Faculté de philosophie; ces nominations ont été faites à la grande satisfaction des catholiques romains. A la Faculté de théologie évangélique ont été nommés professeurs extraordinaires les licenciés Charles Bonrath et Charles Budde; dans la Faculté de médecine, le docteur Otto-Wilh. Madelung.

Remarquons que M. le docteur K.-Max. Finkelnburg, d'abord professeur extraordinaire à notre Université, a quitté cette position pour devenir conseiller intime de gouvernement au comité sanitaire impérial de Berlin, puis est rentré à l'Université comme professeur extraordinaire de la Faculté de médecine.

Quant au nombre des élèves qui ont suivi les cours de l'Université de Bonn, le voici d'après les relevés officiels :

SEMESTRE.	Théologie catholique.	Théologie protestante.	Droit.	Médecine.	Philosophie.	Total.
Hiver 1878-1879. . .	87	61	227	122	351	848
Été 1879.	100	67	321	144	408	1040
Hiver 1879-1880. . .	75	56	231	132	387	881
Été 1880.	88	84	345	154	428	1099
Hiver 1880-1881. . .	46	74	267	129	371	887

Le chiffre des étudiants des semestres d'été 1880 et d'hiver 1880 se répartit ainsi entre les diverses provinces de Prusse, les États allemands et les nations étrangères :

PRUSSE.			AUTRES ÉTATS DE L'EMPIRE.		
PROVINCES.	Semestre d'été 1880.	Semestre d'hiver 1880-1881.	ÉTATS.	Semestre d'été 1880.	Semestre d'hiver 1880-1881.
Prusse orientale. . . .	7	8	Anhalt	2	2
Prusse occidentale. . .	9	7	Baden.	1	3
Brandebourg.	29	11	Bavière		1
Poméranie	11	8	Brunswick	1	
Posen	2	3	Brême, Hambourg et Lubeck	15	6
Silésie.	17	18	Alsace-Lorraine . . .	4	2
Saxe.	22	19	Hesse-Darmstadt. . .	11	13
Schleswig-Holstein . .	7	3	Mecklembourg	11	6
Hanovre.	20	9	Oldenbourg	8	5
Westphalie.	136	105	Royaume de Saxe . .	6	6
Hesse-Nassau.	36	39	Schwarzbourg. . . .	5	1
Provinces du Rhin et Hohenzollern. . . .	679	560	Waldeck.	1	
			Duchés de Saxe. . .	1	3
TOTAL	975	790	TOTAL. . . .	66	48

NATIONS ÉTRANGÈRES A L'ALLEMAGNE.

PAYS.	Semestre d'été 1880.	Semestre d'hiver 1880-1881.	PAYS.	Semestre d'été 1880.	Semestre d'hiver 1880-1881.
Autriche.	5	4	*Report*.	30	30
Luxembourg.	3	6	Portugal.		1
Belgique.	4	5	Russie.	6	6
Hollande.	7	5	Suède.	1	
France.	3	3	Suisse.	6	1
Grèce	1	2	Turquie.	1	
Grande-Bretagne. . .	7	5	Amérique.	14	11
A reporter. . . .	30	30	TOTAL	58	49

L'ensemble des élèves du deuxième semestre de 1880 donne le chiffre le plus considérable qui ait été atteint à l'Université de Bonn; il dépasse de 36 celui du deuxième semestre de 1878. La différence constatée depuis quelques années entre le semestre d'hiver et celui d'été, différence considérable, provient principalement de ce que présentement le départ des élèves ayant terminé leurs études secondaires (Abiturienten), particulièrement dans les gymnases rhénans, a lieu presque exclusivement à Pâques.

La Faculté de théologie catholique eut son chiffre maximum en 1829, savoir : 340 étudiants; la Faculté de théologie évangélique eut son maximum en 1831-1832, savoir : 156.

La Faculté de droit avait, dans l'été de 1851, 374 élèves, et dans l'été de 1852, 350, c'est-à-dire plus qu'en 1880.

La Faculté de médecine compta, en 1866-1867, 213 et 211 étudiants.

La Faculté de philosophie a atteint son chiffre maximum dans l'été de 1880. C'est sans doute aux nombreux instituts et séminaires de notre Université qu'il faut attribuer le chiffre sans cesse croissant des étudiants.

Arnold SCHAEFER,

Professeur ordinaire à l'Université de Bonn.

On nous écrit de Berlin à la date du 22 novembre :

La transmission annuelle du rectorat de l'Université de Berlin s'est effectuée le 15 octobre à midi. L'ancien recteur, M. le professeur

G. Beseler, a donné lecture d'un rapport sur les évènements les plus remarquables de l'année passée. La mort a enlevé à l'Université les professeurs et docteurs suivants : M. *F. Benary,* professeur extraordinaire en théologie, M. *A.-G. Heffter,* professeur en droit, M. *Ed. Schmidt,* docteur en droit, les professeurs ordinaires de la faculté philosophique, *F. Harms*, *Ch.-G. Nitzsch*, *A. Held*, et M. *Th. Haarbrucker*, professeur extraordinaire de la même faculté. M. *Hübler* a été nommé professeur ordinaire en droit, et M. le Dr *de Lauer* professeur ordinaire honoraire en médecine. Le nombre des étudiants s'est augmenté : 2,477 étudiants nouveaux ont été inscrits, 1,954 étudiants ont quitté l'Université ; ils se répartissent ainsi dans les diverses facultés :

	Étudiants nouveaux.	Étudiants anciens.
Faculté théologique	167	105
— juridique	969	789
— médicale	322	237
— philosophique	1019	823

Pour les deux semestres de l'année passée, 562 leçons privées et 468 leçons publiques ont été annoncées, 464 leçons privées et 361 leçons publiques ont trouvé des auditeurs et ont été suivies par 20,747 et 13,119 auditeurs. Voici le nombre des docteurs créés dans les diverses facultés : en théologie 0, en droit 5, plus un docteur honoraire, en médecine 115, en philosophie 34. Les instituts de l'Université sont augmentés par une deuxième clinique obstétricale sous la direction de M. le professeur *Gusserow*. Le recteur de l'année nouvelle est M. *A.-G. Hofmann,* l'éminent professeur de chimie. Les doyens des quatre facultés sont les professeurs *Dillmann*, *Berner*, *Schröder*, *Zupitza*. Le nouveau recteur, M. *A.-G. Hofmann*, a prononcé un discours d'ouverture sur les facultés de philosophie (1). Il a émis l'avis que ces facultés doivent être conservées entières et dans leur état actuel et qu'il n'y a pas lieu de constituer des facultés spéciales de sciences exactes.

Dr F. A.

SEPTIÈME RÉUNION GÉNÉRALE

DE L'ASSOCIATION ALLEMANDE

POUR LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE FILLES

Entre le 3 et le 5 octobre 1880 a eu lieu, dans la vieille cité guelfe de Brunswick, la septième assemblée plénière de l'Association allemande pour les écoles supérieures de filles. Elle se composait de 182 membres : 90 maîtresses et 92 maîtres. La journée du 3 octobre se passa en séances

(1) M. le Dr Hofmann a bien voulu nous autoriser à publier une traduction de ce remarquable discours. Elle paraîtra dans notre prochain numéro.

préparatoires des commissions, suivies d'une réunion pour souhaiter la bienvenue aux hôtes de la conférence. Le lendemain, à 9 heures du matin, le président de l'Association, le docteur Heller, de Stuttgart, ouvrit, dans la belle salle des actes de l'école des filles, nouvellement construite, la séance plénière de l'assemblée. Après une salutation cordiale, le président fit diverses communications sur les travaux de l'Association dans les deux dernières années. Il termina son allocution en rendant compte de l'audience que le ministre des cultes de Prusse, M. de Puttkammer, avait accordée quelques jours auparavant au comité de l'Association. De ce compte rendu ressortait ce fait regrettable qu'en Prusse, actuellement, il y a encore des obstacles insurmontables à la reconnaissance des écoles supérieures de filles comme établissements supérieurs d'enseignement. Le bourgmestre de Brunswick et une des autorités scolaires du grand-duché souhaitèrent la bienvenue à l'assemblée, puis le représentant du gouvernement prussien, M. le docteur Schneider, prit la parole. Quoiqu'il rappelât la sympathie qu'il avait souvent témoignée personnellement à l'Association, il ne put cependant atténuer l'effet accablant que l'attitude du ministère avait produit sur l'assemblée. En terminant, il donna à la réunion l'espérance que les démarches de certaines communes pour obtenir à leurs écoles de filles une situation exceptionnelle, seraient probablement prises en considération par l'autorité scolaire supérieure. Le représentant du Wurtemberg, le docteur Heller, et celui du duché de Bade, le docteur Armbruster, firent des communications plus satisfaisantes sur la ligne de conduite tenue par leurs gouvernements dans la question des écoles de filles.

Le premier article de l'ordre du jour était une conférence de M. le docteur Röll, de Darmstadt, sur l'enseignement de l'histoire naturelle dans les écoles de filles. L'orateur rechercha dans son discours quelle est la valeur pédagogique de cet enseignement, et marqua ensuite avec précision la place qui lui convient dans le programme. M. le professeur docteur Liebe, de Berlin, parla sur le même sujet. Dans ses réclamations en faveur de l'histoire naturelle, il alla jusqu'à demander que les jeunes filles y travaillassent à la maison : il désirait que chaque semaine elles fissent nombre de dessins botaniques, dont il produisit les modèles exécutés par ses élèves des deux sexes. Après une longue discussion, l'assemblée s'arrêta à la résolution suivante : « Il est désirable que la valeur de l'enseignement de l'histoire naturelle soit partout appréciée comme elle le mérite ; il est donc nécessaire de lui consacrer de la septième à la première classe, environ 17 heures par semaine, et que les examens d'entrée, de passage et de sortie tiennent compte de cet enseignement. Il est désirable que chaque école ait une collection d'histoire naturelle suffisante, les appareils chimiques et physiques nécessaires, une salle de cours spéciale pour l'histoire naturelle, un aquarium et un petit jardin botanique. L'enseignement, dans les classes supérieures, ne doit être confié qu'à des professeurs parfaitement formés. »

On passa l'après-midi à visiter les curiosités de la ville, surtout le Muséum, dont le trésor le plus précieux est le vase d'onyx que la ville de Genève hérita de ce duc Charles, célèbre par ses diamants, et qu'elle restitua à Brunswick, reconnaissant que c'était une propriété de la maison ducale. Le soir, l'assemblée se rendit au théâtre, sur l'invitation de l'intendance ducale, pour assister à une représentation de *Hamlet*.

Le second jour, commença un rapport sur l'institution générale allemande pour les pensions des maîtresses et des institutrices; cette institution a été fondée il y a cinq ans sur l'initiative de l'Association; elle compte actuellement 1,000 membres environ, et se développe sous la protection de la princesse impériale d'une manière satisfaisante et prospère.

Le second article principal de l'ordre du jour était une suite de propositions pour modifier l'ordonnance d'examen appliquée en Prusse aux maîtresses et aux directrices d'écoles. Le rapporteur, M. le docteur Schornstein d'Elberfeld, réclama une précision plus grande dans l'énumération des connaissances prescrites par l'ordonnance, une séparation complète entre l'examen pour les écoles populaires et l'examen pour les écoles supérieures, et une extension des épreuves écrites, qui n'occupent jusqu'à présent qu'un seul jour. Tandis que l'ordonnance d'examens prescrit que les jeunes filles doivent avoir accompli leur dix-huitième année pour être admises à l'examen, le rapporteur émit le vœu qu'on exigeât dix-neuf ans accomplis. Ces propositions furent acceptées par la majorité de l'assemblée, en partie malgré l'opposition du commissaire du gouvernement.

Le temps qu'on s'était fixé pour les délibérations était écoulé, et l'on dut ajourner la troisième question de l'ordre du jour. Elle était ainsi conçue : « Que peut faire l'école supérieure de filles pour le perfectionnement intellectuel des élèves qui l'ont quittée ? »

Les travaux de la conférence se terminèrent par le banquet d'usage et, le soir, l'assemblée se rendit à l'invitation de la municipalité de Brunswick, et se réunit dans la grande salle du vénérable hôtel de ville, édifice du plus beau style gothique. Devant l'hôtel de ville, la place avait été éclairée *a giorno*, ce qui donnait à la magnifique architecture de l'édifice le plus riche effet.

Le lendemain matin, le plus grand nombre des membres de l'assemblée repartit et acheva son voyage par une excursion générale dans les montagnes du Harz.

Dr W. NŒLDEKE.

LES PREMIÈRES APPLICATIONS DU NOUVEAU PLAN D'ÉTUDES DANS LES LYCÉES

Un de nos correspondants nous écrit de Lyon :

« L'application du nouveau plan des études secondaires implique trois modifications principales dans l'économie des classes :

« Augmentation du personnel enseignant, par la création de divisions plus nombreuses;

« Nomination de professeurs spéciaux pour l'enseignement de l'histoire et des sciences dans les classes de grammaire;

« Enfin, mise en œuvre des méthodes nouvelles, par une répartition différente des exercices écrits, des lectures et des explications d'auteurs dans le programme de chaque classe.

« On sait que le ministère s'est mis en mesure de pourvoir, dès la ren-

trée d'octobre 1880, à l'accroissement du personnel dans les lycées de Paris. Les établissements les plus peuplés de la province ont dû être pourvus aussi; mais ici, les choses se sont faites avec plus de lenteur.

« Pour ne parler que du lycée de Lyon, cette maison, qui compte 1,619 élèves, n'a vu ses services complètement assurés que dans le courant du mois de décembre. Il peut sembler intéressant d'étudier ce qui a été fait dans ce lycée pour assurer l'exécution des réformes.

I

« Jusqu'à ce jour, le lycée de Lyon n'avait, en général, que deux divisions par classe; chaque division comptait, en moyenne, de 45 à 60 élèves. Toutefois, les deux classes les plus peuplées du lycée, la philosophie et les mathématiques élémentaires, n'avaient chacune qu'un seul professeur, avec un effectif moyen de 70 élèves. Enfin, la rhétorique, qui comptait 69 élèves en 1879-1880, avait deux professeurs, il est vrai; seulement, chacun d'eux adressait son enseignement à tous les élèves réunis. C'est le système pratiqué dès longtemps dans les lycées de Paris.

« Aujourd'hui, le lycée de Lyon compte, en y comprenant l'annexe de Saint-Rambert :

« 5 classes à 3 divisions;

« 3 classes à 4 divisions;

« 1 classe à 5 divisions.

« 7 classes sont restées, comme l'année dernière, réparties en 2 divisions seulement; enfin, la quatrième et la troisième année de l'enseignement spécial ne sont pas divisées.

« Cette répartition nouvelle des élèves a été obtenue, soit par la nomination de professeurs nouveaux, soit par un partage plus rationnel du service entre les professeurs anciens.

« Voici le tableau des nominations nouvelles :

« 1 professeur de mathématiques spéciales (première année).

« 1 professeur de mathématiques élémentaires;

« 1 professeur de troisième;

« 1 professeur de sixième (Saint-Rambert);

« 1 professeur de septième (Saint-Rambert).

« Soit cinq chaires nouvelles créées en 1880, sans parler, bien entendu, de ce qui a été fait pour l'enseignement de l'histoire et des sciences dans les classes de grammaire. Ce point sera touché plus loin, ainsi que l'augmentation du nombre des chaires de langues vivantes.

« D'autre part, la classe de rhétorique est aujourd'hui séparée en deux divisions distinctes; l'enseignement des mathématiques en philosophie est confié à deux professeurs; toutefois, les 60 élèves de cette classe n'ont qu'un professeur pour la partie littéraire du cours.

« Grâce aux mesures que nous venons de résumer, chaque professeur de sciences, de lettres, de grammaire, chaque maître de l'enseignement spécial et des classes primaires a sous sa direction un nombre moyen de 30 à 40 élèves.

« On se rendra un compte exact de la situation par la lecture du tableau suivant, présenté au Conseil académique dans sa session de novembre :

LYCÉE DE LYON (Y COMPRIS LE LYCÉE-ANNEXE DE SAINT-RAMBERT).

CLASSES.	DIVISIONS.	ÉLÈVES.
Mathématiques spéciales	2	71
Mathématiques élémentaires	2	80
Mathématiques préparatoires	1	39
Philosophie	1	60
Rhétorique	2	49
Seconde	2	71
Troisième	3	104
Quatrième	3	125
Cinquième	3	106
Sixième	4	122
Septième	4	114
Huitième	4	117
Neuvième	2	70
Classe primaire	5	125
4e année de l'enseignement spécial	1	10
3e année	1	29
2e année	2	81
1re année	3	115
Année préparatoire	3	77
9e spéciale, et primaire	2	54
TOTAUX : 20 classes	50	1619

« N.-B. Depuis la confection de ce tableau (1er novembre 1880) la population du lycée de Lyon s'est accrue d'une quarantaine d'élèves.

« Il y a, si nous sommes exactement renseigné, 36 élèves de plus qu'en 1879-1880. Le nombre 30 représente la progression moyenne et annuelle de la population scolaire du lycée de Lyon depuis quatre ans environ.

II

« Si le possible a été fait pour subdiviser les classes les plus peuplées, on a dû se borner au plus urgent pour ce qui concerne l'enseignement des sciences et de l'histoire dans les classes de grammaire, et aussi pour les langues vivantes.

« Depuis plusieurs années déjà, l'arithmétique et la géométrie avaient leurs professeurs spéciaux dès la classe de sixième ; cet enseignement est confié à des chargés de cours et à des professeurs de l'enseignement spécial. Il n'y a donc eu, cette année, qu'à étendre la mesure, sans rien changer à la répartition du personnel.

« Les éléments des sciences physiques et naturelles sont enseignés par les professeurs des classes primaires jusqu'à la septième inclusivement. De la sixième à la rhétorique, cette branche des études a été confiée : 1° à un professeur de l'enseignement spécial; 2° à un licencié délégué à cet effet par arrêté rectoral.

« Deux licenciés ès lettres ont été, de même, délégués à l'enseignement de l'histoire dans les classes de grammaire; l'un d'eux est, en outre, chargé de seconder les deux professeurs titulaires d'histoire dans les classes supérieures.

« Enfin, le lycée-annexe de Saint-Rambert possède un chargé de cours de sciences; mais l'histoire y demeure confiée aux professeurs des classes de grammaire.

« Les langues vivantes sont enseignées par neuf professeurs, dont cinq d'allemand et quatre d'anglais; sur ce nombre, quatre professeurs d'allemand et trois d'anglais sont agrégés.

« On remarquera que la langue anglaise semble favorisée dans cette répartition. Il n'y a guère, en effet, que 300 élèves qui étudient cette langue, à laquelle quatre chaires sont attribuées.

« Les cinq chaires d'allemand, au contraire, voient se presser autour d'elles plus de 1,300 écoliers; ainsi, la moyenne des élèves d'allemand est de 260 par professeur; celle des élèves d'anglais, de 75 seulement. Ajoutons que les classes d'anglais comptent au maximum 40 élèves, et cela dans deux cours seulement; il n'est pas rare, au contraire, d'en rencontrer 50 et au delà dans une classe d'allemand.

« Enfin, tandis que les professeurs des classes de grammaire voient leur service réduit à douze heures par semaine, les professeurs de lettres à treize, leurs collègues de langues vivantes ont tous dix-sept heures de classes, heures très fatigantes, comme on sait.

« Nous souhaitons que cette inégalité regrettable frappe les yeux des personnes compétentes.

« Sous la réserve des observations qui précèdent, il est permis de dire que l'application du nouveau plan d'études est assurée au lycée de Lyon en ce qui concerne le nombre des maîtres chargés de distribuer l'enseignement.

III

« Pour compléter nos remarques, il faudrait pouvoir joindre à la statistique des professeurs et des élèves une sorte de statistique morale. Les nouvelles méthodes sont-elles appliquées dans leur esprit, et avec le désir de les faire réussir? Pour répondre à cette question, il serait bon de pouvoir pénétrer dans les classes du lycée de Lyon et même, si j'ose dire, de pouvoir lire dans la conscience des maîtres. A défaut d'une telle enquête que des convenances délicates nous interdisent, nous devons nous contenter de quelques observations toutes superficielles.

« Disons donc que, dans les classes de lettres, les devoirs écrits ont cédé le pas aux explications; on y fait, en moyenne, de trois à quatre devoirs par semaine. Dans les classes de grammaire, on pratique le thème oral concurremment avec le thème écrit; nous n'osons affirmer qu'on ait cessé d'y faire apprendre par cœur de longues pages de grammaire.

« Il nous souvient qu'à l'époque où se préparaient les élections du conseil supérieur, le personnel du lycée de Lyon semblait se défier un peu des futures réformes. Les agrégés de l'ordre des sciences, les professeurs d'histoire et de philosophie se montraient plus hardis que leurs collègues des lettres et surtout de grammaire. Ces dispositions ont-elles changé depuis? La pratique des programmes nouveaux a-t-elle converti les défiants et les incrédules? Nous l'ignorons.

« Tout ce que nous pouvons dire, c'est qu'on s'est résigné à ce que l'on ne pouvait empêcher, et que ni l'administration ni les professeurs du lycée de Lyon ne se sont cru le droit de refuser leur concours à l'expérience tentée par le ministre et le conseil supérieur. Il paraît donc juste d'espérer qu'à la fin de l'année scolaire 1880-1881, les réformes auront déjà produit quelques fruits.

« Des maîtres instruits et prudents s'attacheront assurément aux méthodes nouvelles, par le fait même qu'ils les auront pratiquées, non sans regret peut-être, mais avec un incontestable dévouement et une conscience absolue. »

CONSEIL SUPÉRIEUR

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

—

LA SESSION D'HIVER

La session du conseil supérieur de l'instruction publique, ouverte le 20 décembre, n'a pas encore pris fin à la date où nous écrivons. Elle aura été fort laborieuse. — Voici, sans parler des affaires disciplinaires ou contentieuses, qui étaient aussi nombreuses que graves, les questions que le conseil a eu à débattre. Nous ne citerons que pour mémoire les mesures d'un caractère purement administratif qui lui ont été soumises, nous attachant seulement aux réformes d'une certaine portée pour les études. Comme d'ailleurs nous donnerons toujours le texte même des principaux décrets, arrêtés ou règlements émanés du ministère de l'instruction publique à la suite des travaux du conseil, il suffira d'indiquer, à cette place, l'esprit qui, sur chaque matière, a présidé à ces travaux.

Rappelons d'abord par quelle filière passent les projets. Ébauchés par les directions de l'enseignement supérieur, secondaire ou primaire, qui, le plus souvent, en confient la préparation à leurs comités consultatifs ou à des commissions formées tout exprès, ces projets sont soumis d'abord à la section de permanence du conseil, qui les discute, les amende, peut les reprendre par la base et même les écarter tout à fait. Cette section de permanence partage seule avec le ministre le droit d'initiative. Quand les autres membres du conseil désirent introduire une question, surtout une question de quelque importance (car il en est, bien entendu, d'accessoires, qu'on peut toujours faire surgir accidentellemeut et faire résoudre en passant, au cours des débats), ils ne peuvent que prier l'administration de la soumettre à la section de permanence, laquelle décide souverainement de l'utilité et de l'opportunité qu'il y a à en saisir le conseil. Mais quand un projet, quelle qu'en soit l'origine, est apporté par la section de permanence au conseil, tout élaboré qu'il a déjà été, il est entièrement remis en discussion. Une commission spéciale, chargée de l'examiner à nouveau, reprend tous les documents, toutes les pièces de l'enquête. Dans cette commission sont résumés, comparés une fois de plus les avis des intéressés et des personnes compétentes, par exemple, pour l'enseignement supérieur, les avis des Facultés, toujours préalablement consultées. Tel qu'il sort des mains de la commission, le projet fait l'objet d'un rapport lu au conseil en séance générale, et le rapporteur le défend dans la discussion. Il est voté article par article, souvent paragraphe par paragraphe, et quoique le conseil supérieur soit simplement consultatif, en fait, ce qu'il vote est promulgué tel quel par le ministère et devient officiel *ipso facto*.

I. — Des affaires traitées dans cette session, quatre concernent l'Enseignement supérieur.

La première est la réforme de la *Licence ès lettres*, que les lecteurs de cette *Revue* sont particulièrement préparés à comprendre et à apprécier, car elle est due pour une bonne part à l'initiative de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur. On sait, en effet, que la

Société, cherchant les moyens de relever l'enseignement dans nos Facultés des lettres, c'est-à-dire de leur procurer des élèves, avait été amenée à se convaincre que le moyen unique était de modifier les épreuves de la licence. Les professeurs de Facultés, interrogés, avaient répondu de toutes parts : « Il s'agit d'appeler à nous, d'attirer à nos cours les jeunes gens laborieux et distingués, les étudiants qui aiment les lettres, la philosophie, l'histoire, mais qu'effarouchent et qu'écartent de nos examens les compositions trop spéciales. comme le *thème grec* et les *vers latins*. Nous voudrions par conséquent une licence qui, sans devenir plus facile, fût plus accessible, plus appropriée aux goûts divers de nos élèves. » (Bulletin de juillet 1879).

L'administration, de son côté, déplorait depuis longtemps et le petit nombre des licenciés, et l'ignorance où elle était de leurs aptitudes personnelles, au moment de leur confier une chaire. Tel était envoyé dans une chaire d'histoire ou de philosophie, qui ne savait ni philosophie ni histoire, pendant qu'un autre, historien de vocation ou philosophe, enseignait le latin et le grec à son corps défendant.

On fut donc vite d'accord sur la nécessité de constituer une licence littéraire dans laquelle, à côté d'épreuves communes, témoignant de la culture générale du candidat, des épreuves spéciales permettraient, à lui de montrer et au jury d'apprécier ses préférences et ses connaissances particulières. Quant aux détails, les diverses Facultés faisaient différentes propositions; la Sorbonne, par exemple, demandait simplement que la composition de vers latins pût être remplacée, au choix du candidat, par une composition de philosophie ou d'histoire. Mais à regarder l'ensemble des vœux émis, on ne pouvait qu'être frappé d'une rare unité de vues. Jamais réforme universitaire ne fut plus unanimement demandée.

Deux points auxquels tout le monde tenait également, c'était d'abord que le diplôme continuât à porter le titre de licence ès lettres, c'est-à-dire à être avant tout la marque d'une forte éducation littéraire, tout en faisant mention des aptitudes spéciales; en second lieu, que la licence ainsi réformée restât, en tout cas, un grade difficile à conquérir, garant d'études solides et sensiblement équivalentes. Quelque désir qu'on eût d'attirer les jeunes gens instruits qui ne se destinent pas à l'enseignement, personne n'entendait créer une licence pour les gens du monde. Le nouveau règlement invitera, on l'espère, les meilleurs étudiants en droit, les futurs fonctionnaires politiques et diplomatiques, à rechercher ce titre de licencié, qui devient moins purement scolaire, mais on ne leur ferait pas l'injure de l'abaisser pour eux; il faut que tous le conquièrent aux mêmes conditions, qu'il ait une seule et même valeur.

L'article premier du projet de décret voté par le conseil institue des épreuves communes et des épreuves spéciales, et porte que « les épreuves spéciales sont de trois ordres : lettres, philosophie, histoire ». On a demandé, à propos de ce paragraphe, s'il n'y aurait pas lieu d'accorder aussi des épreuves spéciales aux langues vivantes, ou, ce qui revient au même, si les candidats à la licence, munis du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes, ne pourraient pas être dispensés des épreuves spéciales et subir seulement les épreuves communes. La question n'ayant pas été soumise aux Facultés, on a désiré qu'elle le fût, et l'administration a promis de la mettre à l'étude. Il n'y aura donc jusqu'à nouvel ordre que trois spécialités.

A l'examen écrit, les épreuves communes sont deux compositions littéraires, l'une en français, l'autre en latin. Les épreuves spéciales sont, pour les lettres, un thème grec fait sans grammaire, et une composition de grammaire française, latine ou grecque, à laquelle sera ajoutée une question élémentaire de métrique. Il a été dit expressément que cette question devrait être très simple et tenir peu de place : exemple, scander une strophe d'Horace. Personne ne croit ni possible ni désirable d'obtenir des candidats une connaissance complète de la métrique, science compliquée, minutieuse, et dont il ne faut pas s'exagérer l'utilité pour la culture du goût. — Plusieurs membres du conseil regrettaient à ce point de vue la composition des vers latins; mais on tombait d'accord qu'on ne pouvait la maintenir comme obligatoire, sous peine de rendre difficile le recrutement de l'enseignement littéraire. Pour faire bien les vers à la licence il faut en avoir fait dès la troisième; or, les vers ne sont plus obligatoires au lycée : en demander dans un examen, qu'on subit à vingt ans passés, n'était-ce pas risquer d'écarter les vocations tardives, souvent les plus sûres? Tout ce que le conseil a pu faire pour les vers latins, à qui il a cru devoir « cette dernière politesse », ça été de les admettre comme *facultatifs*. « Le candidat, en se faisant inscrire, peut déclarer qu'il entend faire, en outre des compositions obligatoires, une composition de vers latins. » Cette composition facultative donne lieu à une note qui varie de 0 à 10, tandis que chaque composition obligatoire donne lieu à une note indiquée par un chiffre variant de 0 à 20.

Pour la philosophie, l'examen spécial comporte : une composition de philosophie et une composition d'histoire de la philosophie. Le projet de la section de permanence portait que cette dernière composition pourrait, au choix du doyen d'accord avec les professeurs compétents, consister en un texte grec emprunté à un auteur philosophique, que le candidat devrait traduire et commenter au point de vue de l'histoire de la philosophie. Mais il a paru qu'une telle épreuve serait singulièrement difficile. Rien de pareil n'existe à l'agrégation, où les textes à expliquer sont indiqués plusieurs mois d'avance. On a considéré qu'il s'agissait surtout de former des professeurs de collèges, que leur premier besoin était la connaissance générale des doctrines philosophiques, et que l'acquis des candidats en grec se ferait voir assez à l'examen oral.

Pour l'histoire, l'examen écrit comporte : une composition d'histoire grecque et romaine (l'histoire *ancienne* a été omise à dessein, comme trop longue à apprendre d'une manière scientifique), et une composition d'histoire du moyen âge ou moderne, à laquelle sera jointe une question de géographie. On n'a voulu ni exclure tout à fait la géographie, ni lui faire la part trop grande.

L'article 6 est fort important et ne donnera pas satisfaction à tout le monde : il porte que « les épreuves communes et les épreuves spéciales sont passées dans la même session ». Quelques Facultés, celle de Bordeaux notamment, tenaient beaucoup à ce qu'un intervalle d'un an au moins séparât ces deux ordres d'épreuves. Si l'on eût accédé à leur vœu, toute la partie commune de l'examen, épreuves écrites et épreuves orales, non seulement aurait pu, mais aurait dû nécessairement précéder au moins d'une année la partie spéciale : c'était un moyen certain, le seul, disait-on, de retenir un auditoire assidu et sérieux autour des chaires de la Faculté. Mais l'administration craignait que ces demi-li-

cenciés ne fussent pour elle un embarras, que beaucoup ne s'en tinssent, de gré ou de force, à ce demi-titre et n'eussent la prétention de se le faire compter pour un grade. Le conseil, de son côté, a considéré que s'il s'écoulait trop de temps entre les épreuves générales ou littéraires et les épreuves particulières, on aurait alors, non plus la licence ès lettres réformée, mais une sorte de baccalauréat supérieur suivi de trois licences différentes, tellement spéciales, que chacune d'elles paraîtrait empiéter sur l'agrégation du même nom. C'est ce qu'on ne voulait à aucun prix. Le conseil a donc cru trouver plus de garanties dans un examen unique, où chaque candidat devrait, à un moment donné, faire preuve *à la fois* d'aptitude générale pour les choses littéraires, et de connaissances particulières déjà fortes.

La nullité d'une épreuve écrite obligatoire entraînera l'ajournement; la faiblesse trop grande d'une composition, quelle que soit la force des autres, peut amener le même résultat, si le jury le décide à la majorité des suffrages. Le *minimum* des points pour être admissible est fixé à 40.

L'épreuve orale comprendra, dans la partie commune, l'explication d'un auteur grec, d'un auteur latin et d'un auteur français. Afin que les candidats historiens et philosophes ne cèdent pas à la tentation de dire trop tôt adieu au grec, dont ils ont tant besoin pour leur enseignement, leurs études personnelles et l'agrégation, leur admission pourra être mise en discussion si leur note tombe au-dessous de *passable* pour l'explication de l'auteur grec.

Pour les lettres : des interrogations sur l'histoire des trois littératures grecque, latine et française, *et sur les institutions grecques et romaines :* la connaissance des institutions a paru indispensable pour l'intelligence des littératures. Pour l'histoire : des interrogations sur l'histoire ancienne, sur l'histoire du moyen âge, sur l'histoire moderne et sur la géographie. Pour la philosophie : des interrogations sur la philosophie et sur l'histoire de la philosophie. Les questions posées et les auteurs à expliquer seront tirés au sort.

De plus, et c'est ici une innovation importante, pour les trois ordres, à l'épreuve orale, le candidat devra prouver qu'il comprend couramment un ouvrage facile de critique littéraire, historique ou philosophique, écrit en allemand ou en anglais, à son choix. Ce ne sera pas là une épreuve à part, donnant lieu à un suffrage distinct, mais le jury sera invité à en tenir sérieusement compte, et à ne souffrir en aucun cas l'entière nullité sur ce point.

Enfin, des épreuves facultatives, notées de 0 à 10, sont admises aussi à l'examen oral : « Le candidat, en se faisant inscrire, peut demander à être interrogé sur un ou deux enseignements qui, bien que donnés dans la Faculté, ne figurent pas au nombre des matières obligatoires de la licence. » Le maître ou les maîtres chargés de ces enseignements s'adjoignent alors au jury, lequel est toujours composé de trois professeurs de littérature et, pour l'histoire, de deux professeurs d'histoire; pour la philosophie, de deux professeurs de philosophie. Mention de ces matières facultatives est faite sur le diplôme, et les notes obtenues entrent dans le total des points. Ce total est fixé au *minimum* de 60 pour l'examen oral.

Tel est le règlement qui entrera en vigueur à la session de juillet-août 1882.

Est venue ensuite la réforme de la *Licence en droit* : la Faculté de Paris en a eu l'initiative, mais toutes les Facultés de droit ont été appelées à émettre leur avis. Il n'y avait qu'une voix pour dénoncer l'abaissement des études de droit, révélé par celui du niveau des examens. Parmi les causes de cet état de choses, on signalait en premier lieu le défaut d'assiduité aux cours : A Paris, par exemple, plus des deux tiers des étudiants faisaient leur droit en dehors de l'École, sans profiter en rien de l'enseignement qui y est donné. Une autre cause, voisine de celle-là, était le grand nombre des étudiants irréguliers, ne commençant pas leur droit avec l'année scolaire, ne passant pas les examens aux époques réglementaires, ne se trouvant jamais en cours régulier d'étude. En effet, d'une part des autorisations de plus en plus nombreuses permettaient aux étudiants de prendre tardivement la première inscription, de la prendre jusqu'à six mois après le commencement de l'année scolaire; d'autre part, les engagés conditionnels d'un an étaient admis, par une tolérance devenue bientôt la règle générale, à prendre les inscriptions pendant l'année de service, quoiqu'il fût notoire que le service militaire ne leur permettait ni de suivre les cours, ni d'étudier isolément.

Et il ne s'agissait pas seulement de couper court à ces abus : il y avait lieu, de plus, d'encourager le zèle, de soutenir la bonne volonté des étudiants moyens, qui, pleins d'élan au début de l'année, ne manquent presque jamais de se ralentir avant la fin. A cet effet, on a songé à fonder de nouveaux cours intéressants et à généraliser l'usage des conférences. Mais la seule manière sûre d'agir sur les études, c'est d'y faire régner l'ordre par des mesures bien combinées, surtout d'établir un contrôle exact et de sérieuses sanctions. Aussi les réformes les plus importantes, en ces matières, se traduisent-elles dans la pratique en de simples mesures disciplinaires et en règlements d'examens.

Désormais la première inscription devra être prise au commencement de l'année scolaire et ne pourra jamais l'être après le 15 janvier : aucune dispense ne sera accordée. — Les études de licence doivent durer trois ans et comportent douze inscriptions trimestrielles, dont aucune ne pourra être prise durant le temps du volontariat. — Il est établi en première année un cours d'histoire générale du droit français public et privé; en troisième année un cours de droit international privé. — A la fin de chaque année, chaque étudiant subit un examen sur toutes les matières enseignées pendant l'année. Le deuxième examen confère le grade de bachelier en droit, le troisième, celui de licencié. La thèse de licence et la composition écrite qui précédait jusqu'ici le quatrième examen, sont supprimées. Ces épreuves étaient reconnues inutiles et nullement probantes. Ni les Facultés des sciences, ni les Facultés des lettres n'ont de thèse pour la licence; elles réservent ce genre d'épreuve pour le doctorat. La thèse de licence, écrivait la Faculté de droit de Paris, « n'est qu'une vaine formalité d'apparat... En fait, elle est d'une faiblesse attristante ; les dissertations faites à la hâte sont le plus souvent copiées les unes sur les autres... L'habitude s'est en quelque sorte imposée de n'y pas attacher d'importance. » Cette épreuve sera utilement remplacée par des interrogations.

Chaque examen est divisé en deux parties, et les matières en sont réparties d'une façon nouvelle à raison de leur importance. On ne sera pas reçu avec plus d'une boule noire sur trois notes : Ainsi, pour une

noire et une rouge-noire, ou pour trois rouges-noires, l'ajournement sera prononcé.

Tout étudiant doit subir l'examen de fin d'année dans la Faculté où il a pris les deux dernières inscriptions de l'année courante; et tout élève ajourné doit se représenter devant la Faculté qui a prononcé l'ajournement. Deux ans après la dernière épreuve passée avec succès, les inscriptions prises depuis sont périmées, s'il n'a été subi aucune épreuve dans l'intervalle. — Ces mesures, et d'autres du même genre, ont pour but, on le comprend, de rendre la suite des études aussi régulière et les examens aussi peu aléatoires qu'il se pourra.

Ce règlement sera seul en vigueur à partir du 1er novembre 1884.

Les épreuves de l'*Agrégation de droit* ont été aussi modifiées : le but de la réforme a été d'alléger ces épreuves et d'en abréger la durée. Elles étaient accablantes pour les candidats et pour les juges. De l'aveu de tous, elles pouvaient être aussi probantes avec une grande économie de temps et de fatigue.

Signalons enfin l'institution pour l'Algérie : 1° d'un *Certificat d'études de droit administratif et de coutumes indigènes*; 2° d'un *Certificat supérieur d'études de législation algérienne et de coutumes indigènes.*

II. — L'Enseignement secondaire avait occupé la plus grande partie de la session d'été; il a tenu moins de place dans les travaux de la présente session. Un collège a été créé à Nyons (Drôme). — La transformation en lycées des collèges de Cherbourg, Aurillac, Boulogne, Tulle et Gap a été résolue. — On a décidé que le temps passé, comme titulaire d'une bourse d'agrégation, dans une Faculté des sciences ou des lettres, compterait pour le stage dont doivent justifier les candidats à l'agrégation des lycées.

Il avait été question de supprimer au baccalauréat ès sciences l'épreuve de philosophie, et dans l'enseignement des lycées *la Conférence de philosophie aux élèves de mathématiques élémentaires.* Cet enseignement était reconnu à peu près stérile, le programme qui le réglait inapplicable, la sanction qui le contrôlait, illusoire : l'heure qui chaque semaine y était donnée semblait devoir être beaucoup plus utilement consacrée par le professeur de philosophie à l'explication des auteurs latins et grecs dans sa propre classe. Toutefois la section de permanence ne put se résoudre à priver de tout enseignement philosophique les élèves de sciences des lycées, chez qui tout le monde avouait que le manque de culture philosophique et littéraire est regrettable. On se demanda donc si, au lieu de supprimer cet enseignement, il n'y aurait pas lieu de le relever. On ne pouvait lui accorder plus de temps qu'il n'en obtient dans l'état actuel; mais ne pouvait-on essayer de faire de cette même heure un plus utile emploi? Elle sera consacrée désormais, non à la dictée d'un résumé sec et sans vie sur toutes les parties du cours, mais à des entretiens et à des lectures *sur les méthodes scientifiques et sur les principes de la morale.* Ainsi déterminé, l'enseignement pourra être intéressant et fécond; et les juges auront à en mesurer les résultats (1).

(1) Les auteurs latins et grecs du programme de philosophie seront expliqués en classe comme par le passé. L'heure qu'on voulait donner à cette explication n'étant pas devenue disponible, il n'y aura pas lieu d'imposer au professeur une conférence spéciale. Il ne la fera que s'il en éprouve le besoin et s'il en fait spontanément la demande.

Il a d'ailleurs été convenu expressément que cette petite réforme n'empêcherait pas de mettre à l'étude la question générale du baccalauréat ès sciences, lequel, aux yeux de beaucoup de membres du conseil, devrait être superposé au baccalauréat ès lettres et non pouvoir en dispenser jamais. Mais cette question est liée à celle de la limite d'âge des écoles, et indirectement à notre organisation militaire. Le conseil, dans sa dernière session, a émis le vœu que cette limite d'âge fût reculée : une fois qu'elle le serait, il y aurait lieu d'examiner s'il ne convient pas d'effacer les dernières traces de la bifurcation, en plaçant les études purement scientifiques, non plus à côté, mais à la suite des études proprement dites, et en leur donnant pour sanction un diplôme supérieur présupposant le diplôme de bachelier ès lettres.

On sait combien la réforme votée au mois de juin a modifié l'enseignement des classes élémentaires : il devenait urgent de former un personnel spécial pour ces classes antérieures à la sixième. Un projet de décret et un projet d'arrêté délibérés en conseil supérieur pourvoient à ce besoin. Il est institué un *Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires de l'enseignement classique*. Les épreuves, au nombre de cinq à l'examen écrit et de sept à l'examen oral, porteront sur la langue française, l'histoire et la géographie, l'allemand, les sciences physiques et naturelles, les sciences mathématiques, les principes élémentaires de la pédagogie. Les professeurs pourvus de ce certificat jouiront des avantages accordés aux maîtres élémentaires pourvus de la licence. Aux concours de 1881 et 1882, les candidats pourront demander un sursis pour l'examen de la langue allemande; mais ils devront avoir subi cet examen dans un délai de deux ans, faute de quoi les autres épreuves seront périmées.

Le *Réglement du concours entre les lycées et collèges de Paris et de Versailles* a été remanié : on a diminué la durée des compositions, qui ne devra plus dépasser six heures, et leur nombre, qui est réduit à vingt-sept. Le concours est supprimé en quatrième. Le prix d'honneur de rhétorique passe du discours latin à la composition française. En philosophie, la dissertation française portera soit sur la philosophie, soit sur l'histoire de la philosophie; dans la pensée du conseil, l'habileté des élèves à construire, sur une question dogmatique, un système plus ou moins personnel, ne doit pas être appréciée à l'exclusion de l'exacte connaissance et de l'intelligence des doctrines. D'une manière générale, on a cherché à combattre la tendance trop connue qui porte à prendre le concours pour fin, quand il n'est qu'un moyen d'émulation. On a maintenu l'institution pour les services qu'elle peut rendre aux études, en s'efforçant de remédier au mal qu'elle risque de faire. Pour empêcher autant que possible la culture exclusive et prématurée des aptitudes spéciales au détriment du travail général, et l'entraînement de quelques élèves au détriment de tous, le conseil a adopté le système de roulement déjà établi pour le concours des départements : par exemple, la composition unique de latin en rhétorique pourra être un exercice latin *ou* une version latine ; c'est le sort qui en décidera et seulement trois jours à l'avance.

III. — Un mot doit être dit aussi des travaux du conseil concernant l'Enseignement primaire.

Un important projet de décret est en délibération, qui règle les conditions d'établissement des *écoles primaires supérieures*.

Pour remédier à des abus et dissiper certaines confusions, le conseil a décidé que le nom de *Certificat d'études primaires* appartiendrait exclusivement aux certificats d'études délivrés par les écoles publiques.

On sait qu'une *École normale supérieure d'institutrices* a été ouverte au mois de novembre dernier à Fontenay-aux-Roses, en vue de préparer des directrices et des maîtresses adjointes pour les écoles normales des départements. Cette grande école fonctionnait déjà en fait : le conseil n'a eu qu'à consacrer son existence et à lui donner un règlement. Il a posé en principe le recrutement au concours et la gratuité absolue. Il a fixé à vingt et vingt-cinq ans les limites d'âge pour l'examen d'entrée, à deux années la durée des études. Les programmes d'enseignement n'ont été qu'ébauchés dans leurs grandes lignes, ils seront arrêtés ultérieurement, quand on aura vu les résultats de l'expérience qui se fait en ce moment. La grande nouveauté dans ces programmes est un cours de psychologie et de morale appliquées à l'éducation, puis un cours d'histoire critique des doctrines pédagogiques.

Le *Brevet de capacité* a été retouché d'une manière importante. D'une part, le brevet élémentaire, exigé désormais de tout instituteur public ou libre, est mis à la portée de toute personne capable de rendre des services dans l'enseignement; d'autre part, le brevet supérieur est relevé. L'examen qui le confère sera subi en une fois ; les séries sont supprimées ; l'instruction religieuse ne fait plus partie des matières de l'examen. Entre ces deux brevets, est institué un grade intermédiaire, complémentaire du premier, et dont il sera tenu un compte tout particulier aux maîtres, comme d'une preuve de leur valeur professionnelle : c'est le *Certificat d'aptitude pédagogique*.

Les *Réglements scolaires départementaux* ont été soumis à un examen minutieux ; on s'est efforcé, tout en laissant le plus d'autonomie et d'autorité possible aux conseils locaux, de ramener à une certaine unité leurs prescriptions, et d'assurer avec eux, et au besoin contre eux, la dignité et l'indépendance des instituteurs.

L'*Enseignement du dessin* devant prendre de plus en plus de place dans les écoles primaires, les programmes de cet enseignement étaient à faire : ils ont été votés sans discussion tels que les avait préparés la commission spéciale.

Enfin, le conseil a commencé la refonte totale des *Programmes d'études des écoles normales*. Il s'agit de donner une indication exacte de ce qu'on voudrait que fût l'enseignement, sans pourtant le rendre trop élevé et sans trop charger les examens. Ce travail ne sera achevé qu'à la session prochaine pour ce qui concerne les matières anciennes dès longtemps enseignées dans ces écoles. Au contraire, il a fallu arrêter sans retard le programme des enseignements nouveaux, institués par de récentes lois, c'est-à-dire les programmes de morale, d'instruction civique, de pédagogie théorique et pratique.

Telle est, à grands traits, la besogne accomplie par le conseil supérieur dans cette session, qui aura duré quatre semaines.

Henri MARION.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ACTES DE LA SOCIÉTÉ

GROUPE DE PARIS

Les sections du groupe de Paris reprendront leurs travaux au mois de janvier.

La section des lettres, dans une première réunion tenue le vendredi 17 décembre, sous la présidence de M. Perrot, de l'Institut, a réglé l'ordre du jour de ses discussions.

Elle a décidé qu'après avoir, l'année dernière, examiné les réformes qu'il était désirable d'introduire dans l'examen actuel du baccalauréat ès lettres, elle discuterait, cette année, le rapport par lequel M. Beaussire a proposé une modification radicale dont l'effet serait d'alléger la charge que cet examen fait peser sur les Facultés, au détriment de l'enseignement.

La section a mis en outre à son ordre du jour la question suivante : *De l'organisation normale d'une Faculté des lettres*. Elle se propose de dresser la liste des divers enseignements qui doivent être donnés dans une Faculté complète, en tenant compte de la triple destination d'une Faculté des lettres, qui est de contribuer à la diffusion des connaissances générales, de former par la préparation aux examens les professeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, de faire avancer la science par les travaux personnels des professeurs.

Le procès-verbal de cette séance sera imprimé dans la *Revue* de février, avec les procès-verbaux des autres sections du groupe.

La publicité mensuelle de la *Revue* mettra le groupe de Paris en communications plus régulières avec les groupes des départements et avec chacun des membres de la Société. La *Revue* publiera, comme faisait le *Bulletin*, les procès-verbaux des délibérations des groupes départementaux, et les avis individuels qui lui seront transmis sur les questions en discussion.

Le secrétaire général de la Société prie les présidents ou les secrétaires des groupes constitués l'année dernière de l'informer des changements qui peuvent être survenus dans la composition et dans les bureaux de ces groupes.

Toutes les communications devront être adressées comme auparavant au siège de la Société, 15, rue des Saints-Pères.

Il est entendu que l'ordre du jour adopté par les sections du groupe de Paris n'est obligatoire que pour ce groupe. Le bureau de la Société exprime seulement le vœu que les réunions recommencent à partir du mois de janvier. Nos discussions sont en effet très utiles en un moment où tant de réformes sont entreprises dans l'enseignement public, et les décisions récentes du conseil supérieur, qui vient d'adopter des réformes désirées par nous, à peu près dans les termes que nous avons choisis pour les proposer, sont faites pour nous imposer et nous rendre facile le devoir de persévérer.

Ernest LAVISSE.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

—

L'ENSEIGNEMENT DE LA PÉDAGOGIE DANS LES UNIVERSITÉS D'EUROPE ET D'AMÉRIQUE

Voici la liste des cours de pédagogie qui sont annoncés dans les Universités de langue allemande pour le semestre d'hiver 1880-1881 :

ALLEMAGNE

Berlin. — Lazarus : Principes de la psychologie des nations; pédagogie; Paulsen : Pédagogie.

Bonn. — J. Bona-Meyer : Pédagogie; Wolffberg : L'hygiène des écoles.

Braunsberg. — Krause : Pédagogie.

Breslau. — Krawutzky : Histoire de la pédagogie chrétienne.

Erlangen. — De Zezschwitz : Pédagogie.

Giessen. — Schiller : Histoire de la pédagogie.

Göttingen. — Krieger : Principes de l'enseignement; Schoberlein : Pédagogie chrétienne; Saupe : Exercices dans le séminaire pédagogique.

Halle. — Kramer : Méthodes d'enseignement; exercices pédagogiques dans le séminaire de théologie.

Heidelberg. — Bassermann : Histoire de la pédagogie; exercices d'enseignement dans les écoles primaires; Uhlig : Exercices de pédagogie dans les gymnases.

Iena. — K.-V. Stoy : Encyclopédie, méthodologie et littérature de la pédagogie; psychologie; la vie d'Herbart et sa doctrine; exercices théoriques et pratiques dans le séminaire pédagogique; H. Stoy : Histoire de la pédagogie depuis la renaissance des études jusqu'à Herbart.

Kiel. — Thaulow : Exercices dans le séminaire pédagogique.

Königsberg. — Jacoby : Pédagogie.

Leipzig. — Masius, professeur ordinaire de pédagogie : La théorie de l'enseignement; les écoles et l'organisation scolaire au XVIe et au XVIIe siècle; exercices dans le séminaire pédagogique; Hofmann : La pédagogie et son histoire; exercices pratiques et visite d'établissements d'éducation.

Strumpell, Ziller, Eckstein : Direction de séminaires pédagogiques; Delitsch : Méthodes de l'enseignement géographique.

Munich. — Bach : Histoire et théorie de la pédagogie; V. Giesebrecht : Séminaire d'histoire (section pédagogique).

Munster. — Hagemann : Histoire de la pédagogie moderne.

Tubingen. — Weiss : L'enseignement dans les écoles du peuple; V. Kober : Pédagogie; Pfeiderer : Les théories pédagogiques sociales et politiques de Rousseau; Spitta : Introduction dans la théorie de l'histoire de la pédagogie, avec discussion de questions pédagogiques.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne. — Bohl : Pédagogie; Ricker : Didactique pastorale; Schuller : Théorie générale de l'enseignement et de l'éducation; Voigt : Pédagogie générale; exercices dans le séminaire pédagogique.

Lemberg. — Kostek : Science de l'enseignement; Czerkawsky : Pédagogie des gymnases.

Pesth. — Lubich : La pédagogie et son histoire dans les temps modernes; Kaman : L'enseignement dans les pays de l'Europe; histoire de la pédagogie depuis le XVIIIe siècle.

Klausenburg. — Felmeri : Encyclopédie de la pédagogie; la littérature pédagogique française.

SUISSE

Bâle. — Siebeck : Exposé et critique des principales théories pédagogiques; séminaire pédagogique; Goering : Pédagogie; exercices pédagogiques (la pédagogie de Kant).

Berne. — Ruegg : Pédagogie; exercices pédagogiques; histoire de la pédagogie depuis Rousseau; Stern : Exercices historico-pédagogiques.

Zurich. — Avenarius, professeur ordinaire de pédagogie, ne lit pas ce semestre; Hunziker, Fehr : Histoire de la pédagogie; Hug : Méthodes de l'enseignement mathématique dans les écoles secondaires.

On sait que des chaires de pédagogie ont été récemment créées aux États-Unis dans les Universités du Michigan, du Missouri, de l'Iowa, et, en Angleterre, à Saint-Andrew, Édimbourg et à Londres.

En France, la pédagogie n'est professée ni dans les Facultés de lettres, ni même à l'École normale supérieure.

L'AGITATION ANTISÉMITIQUE DANS LES ÉCOLES ALLEMANDES

L'agitation antisémitique provoquée par le prédicateur Stœcker et qui a donné lieu à de si vifs débats au sein de la Chambre des députés de Prusse, n'a pas tardé à se propager dans le monde universitaire allemand. On sait la polémique ardente qui s'est élevée entre MM. de Treitschke et Mommsen, tous deux professeurs à l'Université de Berlin. Des démonstrations tumultueuses se sont produites à plusieurs reprises au cours de M. de Treitschke et à celui de M Lasson, professeur d'origine juive. Le premier fut l'objet d'une ovation enthousiaste, tandis que le second recevait l'accueil le plus hostile pour avoir pris la défense de ses anciens coreligionnaires. Nous empruntons à l'*Alma Mater*, l'excellent journal universitaire, quelques détails sur l'attitude des étudiants de Berlin et de quelques autres écoles allemandes :

« Une réunion d'étudiants de Berlin avait décidé, à une faible majorité, à la date du 22 novembre, de consacrer le produit d'une représentation à l'érection d'un monument à Lessing. La minorité protesta contre cette

décision, ne voulant pas s'associer à cette glorification de l'auteur de *Nathan le Sage*. Le recteur, pour éviter des troubles imminents, s'est vu forcé d'interdire la représentation.

« Le 22 novembre, une réunion de 200 à 300 étudiants de l'Université de Leipzig s'est prononcée dans le sens de l'agitation antisémitique.

« A Göttingue, le 27 novembre, une réunion provoquée par les adversaires de l'agitation antisémitique s'est séparée sans avoir pris de résolution. La majorité des étudiants présents a refusé de se prononcer contre cette agitation.

« A Iena et à Halle, le mouvement antisémitique, que ses promoteurs qualifient de national, a fait quelques progrès ; il paraît jusqu'à présent avoir échoué à Königsberg et à Kiel.

« Ajoutons que, depuis quelques jours, il paraît se produire chez les étudiants de Berlin un mouvement de réaction assez prononcé contre la ligue antijuive ; c'est ce que prouve le document suivant qui se couvre de signatures :

« Le comité des étudiants de l'Université de Berlin se voit forcé de « déclarer qu'il reste en dehors de l'agitation *pro* ou antisémitique. Il « tient à ne pas être confondu avec le comité de propagation antisémi- « tique et proteste énergiquement contre l'assertion répandue que ce « mouvement est approuvé par la masse des étudiants allemands. »

« Enfin, une réunion d'étudiants a résolu de s'abstenir dorénavant de toute démonstration au cours de M. le professeur Lasson.

« Le recteur actuel, M. le Dr Hofmann, s'est énergiquement prononcé contre ces scènes de désordre et cette campagne d'intolérance. »

Voici maintenant quelques détails sur l'altercation qui s'est élevée dans une voiture publique de Berlin entre des israélites et deux professeurs de gymnase, MM. Förster et Jungfer. M. Jungfer ayant répliqué à un de ses interlocuteurs : « Vous n'êtes que des juifs, » reçut de l'un d'eux un vigoureux soufflet.

Affaire du docteur Förster et du docteur Jungfer devant le conseil municipal de Berlin. — Dans la séance de ce conseil du 11 novembre, MM. les docteurs Hermes, Langerhans, conseillers municipaux, et d'autres de leurs collègues posèrent devant cette assemblée, à ce que rapporte la *Gazette de Magdebourg*, la question suivante : « La municipalité a-t-elle pris connaissance des agissements de deux professeurs de gymnase, MM. les docteurs Förster et Jungfer, par lesquels ceux-ci auraient donné lieu à un grand scandale public ? » M. le docteur Hermes : Nous, membres soussignés du conseil, avons considéré comme un devoir de venir parler ici d'une affaire qui a causé dans la ville une irritation extraordinaire. Nous croyons d'autant plus avoir ce devoir, que deux professeurs de notre gymnase municipal *Frédéric* ont donné lieu à des faits scandaleux vraiment inouïs, mais nous prenons aussi en même temps avec joie cette occasion d'assurer nos concitoyens israélites, animés d'une légitime colère, que nous abhorrons cette chasse aux Juifs dont un prédicateur de la Cour a donné le signal. La représentation de la bourgeoisie de Berlin est animée de cette tolérance qui a trouvé sa définition incomparable dans le *Nathan* de Lessing. S'il devait se trouver réellement ici des collègues sympathisant avec les efforts antisémitiques, ils ne trouveront ici aucun appui. Il s'agit, dans l'affaire qui nous occupe, de deux professeurs enseignant au Fridrichsgymnasium. Celui qui a été insulté par eux dans un tramway à traction de chevaux est un homme bien connu et

considéré dans cette partie de la ville : il se nomme Edmond Kantorowicz, l'un de cinq ou six frères qui, tous ensemble, ont servi la patrie. Pour dépeindre la manière de voir de M. le docteur Förster, je crois devoir encore faire connaître que précédemment déjà, il n'avait fait à personne un secret de ses vues antisémitiques. Parmi les élèves de l'établissement où ils professent, c'est aussi un fait connu que ces deux messieurs ont des opinions antisémitiques. La conséquence en est également que plus d'un élève quitte cette école, effet auquel sans doute viennent concourir les procédés d'autres professeurs, sur lesquels j'aurai lieu de revenir dans une autre occasion. La pétition antisémitique de M. Stœcker, prédicateur de la Cour, porte la signature de ces deux messieurs. Leur troisième partenaire est un Oberlehrer nommé Brecher, qui s'intitule seulement professeur de l'Académie de guerre. Cette agitation, provoquée par M. Stœcker, avec toutes les conséquences s'y rattachant, est une monstruosité pour notre époque, que tout ami sincère de l'humanité doit déplorer. Je termine par les paroles d'une personne très haut placée : Cette persécution des juifs est une honte pour le XIXe siècle (Vive approbation). M. le docteur Taner, membre du conseil des écoles communales, dit qu'il doit commencer par quelques mots de défense. Un semblable jugement sur la qualification à donner à la conduite des professeurs d'un établissement d'enseignement supérieur porté dans cette assemblée est une chose très sérieuse (Applaudissements). Du reste, il est complètement d'accord avec l'honorable préopinant sur tout ce que celui-ci a dit concernant cet évènement déplorable au plus haut point (Applaudissements). Cette affaire n'est néanmoins pas suffisamment éclaircie pour que l'autorité municipale, comme telle, puisse encore avoir pris un parti. En ce qui le concerne personnellement, l'orateur peut assurer que le récit fait par les journaux est reconnu comme exact dans toutes ses parties essentielles par les personnes que ces faits concernent, seulement Kantorowicz se serait trompé en ce qui touche les deux personnes et aurait confondu l'une avec l'autre. Pour lui (l'orateur), il a entre les mains une relation très détaillée écrite par Kantorowicz et, en outre, il a reçu un rapport de M. le directeur Kempf. Ce dernier a également adressé un rapport au collège provincial des écoles et proposé de commencer une instruction disciplinaire. M. le conseiller des écoles municipales peut affirmer, et M. le directeur Kempf l'a prié de venir le dire en son nom, que ce dernier est extraordinairement irrité de la manière d'agir de ces professeurs (Applaudissements). Et sur ce point, l'attitude du directeur est complètement conforme à celle que tout homme droit doit prendre dans cette occasion. L'autorité, chargée de maintenir la discipline dans les établissements d'instruction supérieure, est, tout le monde le sait, le collège provincial des écoles, et la municipalité présentera le rapport en priant instamment ledit collège d'ordonner une information immédiate et éventuellement de frapper les deux professeurs de la peine la plus sévère et la plus rigoureuse. Une pareille manière d'agir, c'est-à-dire prendre part à une agitation si condamnable, compromet assurément la position des professeurs au plus haut degré. Aussi l'autorité municipale fera-t-elle tout pour obtenir l'expiation, mais elle prie aussi le conseil de ne pas étendre son irritation au delà du cas particulier à lui soumis, et elle l'adjure de tenir pour assuré que ce ne sont que quelques exceptions, car l'orateur a en main la preuve que la majorité du corps enseignant se tient éloignée complètement de pareilles agitations et manifeste contre elle son irritation. Il a la confiance que les autorités scolaires supérieures partageront également cette manière de voir (Applaudissements). M. le docteur Langerhans, conseiller municipal. Je n'ai pas proposé cette discussion pour m'étendre plus longtemps sur des faits si tristes pour tous les gens civilisés, mais pour apporter une preuve que la bourgeoisie de Berlin repousse bien loin d'elle toute communauté avec cette désolante agitation antisémitique (Bravo). Je considère comme un devoir pour cette assemblée de

faire connaître publiquement qu'elle tient pour ignoble et honteuse cette manière de traiter nos concitoyens israélites, qui jouissent d'une haute considération (C'est très vrai!). C'est un devoir pour toute société policée de protester contre de semblables attaques. Dans ce conseil et dans le collège des échevins sièdent aussi de nos concitoyens israélites d'un grand mérite, qui, pendant des années, ont fourni leurs services à la ville avec le plus complet désintéressement et en faisant le sacrifice de leurs meilleures forces; eux aussi il faut les protéger énergiquement contre de pareilles attaques (C'est très juste !). Il est déplorable que des gens qui se prétendent civilisés s'associent à de semblables persécutions. Les locaux dans lesquels se prêche cette haine des juifs sont toujours combles, comme le sont du reste les réunions où la haine, la jalousie et les intrigues jouent les premiers rôles. La vraie cause de la persécution dirigée contre les juifs est la jalousie qu'éprouvent ses auteurs de voir que des hommes, qui ont été traqués pendant des siècles, se sont si bien tirés d'embarras à force de travail, qu'ils occupent des places considérées et contribuent ainsi à la mission historique de l'Allemagne. (Vifs applaudissements). Ce discours termine l'interpellation. »

M. Jungfer a adressé à la *Gazette nationale* la lettre suivante :

Berlin, 10 novembre 1880.

Le numéro de ce jour de votre estimable journal contient un récit renfermant de réelles inexactitudes concernant ma personne. Aussi je viens vous prier, en me fondant sur le paragraphe 11 de la loi sur la presse du 7 mai 1874, de vouloir bien publier ma rectification. Plongés dans une vive conversation sur les diffamations dirigées par le *Courrier de la Bourse* contre M. le prédicateur de la cour Stœcker, lundi après-midi, mon ami M. le docteur Förster et moi nous montâmes, dans la Charlottenstrasse, sur un tramway à traction de chevaux. Pendant le trajet nous continuâmes notre entretien, et M. le docteur Förster déclara entre autres choses que M. Stœcker, qui était assis près de lui, était un homme d'honneur que tout le monde devait respecter. Dans la Behrenstrasse, nous fûmes interrompus tout à coup par deux messieurs qui paraissaient être des juifs, et insultés grossièrement par eux, sans aucun motif; sur ce, M. le docteur Förster sauta en bas de la voiture pour appeler un gardien de la paix à l'effet de faire établir l'identité de ces messieurs. Pendant ce temps, mes agresseurs continuèrent à crier fort et à pousser contre moi de violentes injures. Je leur répliquai en les invitant à se modérer, car il allait de suite venir un gardien de la paix. Mais bien loin de se calmer, ces gens, après que nous eûmes quitté la voiture pour nous rendre sur le trottoir de la Behrenstrasse, se mirent de plus belle à proférer contre nous leurs cris et leurs outrages, avec une voix si retentissante, que les passants se rassemblèrent autour de nous, pendant que mes agresseurs gesticulaient en même temps vivement avec leurs mains devant ma figure. Cette conduite inqualifiable mit enfin un terme à la tranquillité dont j'avais fait preuve avec peine pendant longtemps, et mon indignation se fit enfin jour par l'exclamation dont je me servis à l'égard du monsieur qui criait le plus fort contre moi; j'interrompis ce flot de paroles injurieuses en disant : « Et vous, vous n'êtes que des juifs ! » Là-dessus, celui auquel je m'adressais m'appliqua un soufflet; je lui aurais riposté si je n'eusse été empêché par les personnes se trouvant à côté de moi. C'est alors seulement que survint un gardien de la paix qui me protégea contre de nouvelles injures et en compagnie duquel nous nous dirigeâmes vers le bureau de police. Après que les noms eurent été déclinés au bureau de police, je priai mon ami, M. le docteur Förster, de prendre l'adresse du monsieur qui m'avait insulté, pour le cas où je croirais un duel nécessaire.

Après plus mûre réflexion et après conseil tenu avec de vieux officiers, nous acquîmes la conviction que ce monsieur, par suite de sa manière d'agir, ne pouvait être considéré comme capable de donner satisfaction, et que, par suite, il ne me restait plus ouverte que la voie de la plainte privée que je me réservais.

Agréez, Monsieur, l'expression de ma haute considération et de mon dévouement.

Signé : Docteur JUNGFER.

LA QUESTION DU GREC A CAMBRIDGE

Le Sénat de l'Université de Cambridge a été appelé à se prononcer sur la question de savoir si le grec devait rester une matière obligatoire de l'enseignement ou s'il pourrait dorénavant être remplacé par une langue moderne, allemand ou français. Le Sénat a ajourné cette innovation par 185 voix contre 145.

On nous écrit de Vienne, à la date du 28 octobre :

« M. le docteur Joseph Unger, ancien ministre d'Autriche-Hongrie, qui avait quitté son enseignement à l'Université il y a neuf ans pour entrer dans la vie politique, vient de reprendre sa chaire. Sa leçon d'ouverture a eu lieu en présence d'une assistance nombreuse qui a vivement acclamé le professeur. M. le docteur Unger a annoncé que son cours porterait cette année sur le droit privé autrichien. »

On nous écrit de Berlin, à la date du 1er novembre :

« On vient d'ouvrir ici une nouvelle *Realschule* qui porte le nom de *Realschule-Falk*. Le directeur de l'école est M. Bach, qui jouit d'une haute compétence dans les matières d'enseignement.

On sait que la chaire de langue et littérature française moderne du Collège de France a été rendue vacante par la mort de M. Paul Albert. Le Collège doit présenter au ministre deux candidats. L'Académie française, à son tour, doit lui en présenter également deux. Le Collège de France a présenté en première ligne M. Émile Deschanel, membre de la Chambre des députés, par 21 voix sur 32 votants, et, en seconde ligne, M. Paul Stapfer, professeur à la Faculté des lettres de Grenoble, par 20 suffrages sur 30. L'Académie française a déjà examiné les titres des candidats; elle fera son choix prochainement.

NÉCROLOGIE

Nous avons le regret d'apprendre la mort de M. Bruns, professeur de droit romain à l'Université de Berlin. M. Bruns avait bien voulu accepter d'être un des correspondants de notre *Revue*. Nous consacrerons à cet homme de bien et à ce savant distingué une notice biographique dans notre prochain numéro.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

—

LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

(Promulguée le 21 décembre 1880).

Art. 1er. — Il sera fondé par l'État, avec le concours des départements et des communes, des établissements destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles.

Art. 2. — Ces établissements seront des externats.

Des internats pourront y être annexés sur la demande des conseils municipaux et après entente entre eux et l'État. Ils seront soumis au même régime que les collèges communaux.

Art. 3. — Il sera fondé par l'État, les départements et les communes, au profit des internes et des demi-pensionnaires, tant élèves qu'élèves-maîtresses, des bourses dont le nombre sera déterminé dans le traité constitutif qui interviendra entre le ministre, le département et la commune où sera créé l'établissement.

Art. 4. — L'enseignement comprend :

1° L'enseignement moral;

2° La langue française, la lecture à haute voix et au moins une langue vivante;

3° Les littératures anciennes et modernes ;

4° La géographie et la cosmographie ;

5° L'histoire nationale et un aperçu de l'histoire générale;

6° L'arithmétique, les éléments de la géométrie, de la chimie, de la physique et de l'histoire naturelle ;

7° L'hygiène ;

8° L'économie domestique ;

9° Les travaux à l'aiguille;

10° Des notions de droit usuel ;

11° Le dessin ;

12° La musique ;

13° La gymnastique.

Art. 5. — L'enseignement religieux sera donné, sur la demande des parents, par les ministres des différents cultes, dans l'intérieur des établissements, en dehors des heures des classes.

Les ministres des différents cultes seront agréés par le ministre de l'instruction publique.

Ils ne résideront pas dans l'établissement.

Art. 6. — Il pourra être annexé aux établissements d'enseignement secondaire un cours de pédagogie.

Art. 7. — Aucune élève ne pourra être admise dans les établissements d'instruction secondaire sans avoir subi un examen constatant qu'elle est en état d'en suivre les cours.

Art. 8. — Il sera, à la suite d'un examen, délivré un diplôme aux jeunes filles qui auront suivi les cours des établissements publics d'enseignement secondaire.

Art. 9. — Chaque établissement est placé sous l'autorité d'une directrice.

L'enseignement est donné par des professeurs, hommes ou femmes, munis de diplômes réguliers.

L'importante loi dont nous venons de donner le texte est due à l'intelligente initiative de M. Camille Sée, député de la Seine. Le rapport que l'honorable auteur du projet de loi a été chargé de présenter à la Chambre des députés mérite d'être consulté. Il est rempli de précieux détails sur l'organisation de l'enseignement supérieur des filles dans les principaux établissements d'Europe et d'Amérique. La discussion parlementaire n'a pas offert un très grand intérêt. Sur un seul point important M. Camille Sée n'a pas obtenu gain de cause. Il demandait qu'un internat fût annexé à chacun des nouveaux établissements. M. Paul Bert, au contraire, d'accord avec le ministre de l'instruction publique, sans repousser d'une façon absolue ces internats, n'en admettait la création qu'à titre exceptionnel, sur la demande et avec le concours des communes. Deux anciens ministres de l'instruction publique, M. Bardoux, à la Chambre des députés, et M. Wallon, au Sénat, ont combattu d'une façon absolue le principe de l'internat. C'est le système mixte de M. Bert et du ministre qui a prévalu. Tous les orateurs ont été unanimes à reconnaître les graves inconvénients de l'internat; mais la majorité, dans les deux Chambres, n'a pu se résoudre à enlever aux établissements de l'État la faculté de faire concurrence aux couvents.

Un amendement de M. Garnier, qui proposait d'introduire dans le programme d'études des notions d'économie industrielle, a été rejeté au Sénat par 136 voix contre 50. Un autre amendement, qui demandait de retrancher de ce programme l'enseignement *de la morale*, a été également repoussé par 166 voix contre 110. Cet amendement a donné lieu à une vive discussion entre M. de Broglie, qui le défendait, et M. le ministre de l'instruction publique, qui l'a combattu. L'espace nous manque aujourd'hui pour apprécier longuement la loi à laquelle M. Camille Sée a si heureusement attaché son nom; mais nous aurons souvent occasion d'y revenir.

L'abondance des matières nous oblige à remettre au prochain numéro le texte officiel sur la licence ès lettres et la licence en droit, en date du 25 décembre et du 28 décembre 1880.

BIBLIOGRAPHIE

Leçons de Zoologie, professées à la Sorbonne ; enseignement secondaire des jeunes filles, par M. Paul Bert. — Paris, G. Masson, 1881.

Les leçons que M. Bert réunit aujourd'hui en volume ont été professées pendant dix années consécutives devant l'auditoire d'élite qui se pressait, dans les amphithéâtres de la Sorbonne et de la place Gerson, aux cours institués par M. Duruy pour l'enseignement des jeunes filles. Ce n'est donc pas une œuvre improvisée, de pure inspiration, ou de premier jet ; tout au contraire, elle a subi l'épreuve de l'enseignement et reçu les perfectionnements successifs que peut suggérer l'expérience professorale. Il n'est pas rare de voir des théories d'enseignement très judicieuses en elles-mêmes, des programmes d'instruction très logiquement conçus, proposés par des savants estimables et bien intentionnés, essais auxquels il ne manque d'ailleurs qu'une seule qualité, c'est d'être appropriés à l'instruction de la jeunesse. — L'ouvrage de M. Bert n'est pas de cet ordre ; il tient compte des conditions multiples imposées à la fois par l'état d'instruction générale du lecteur et par le caractère de la science à laquelle il doit être initié. Il n'y a point de science infuse qui vaille une longue pratique lorsqu'on s'adresse à des esprits d'ailleurs formés et réfléchis, mais neufs dans l'ordre de connaissances qu'on veut leur ouvrir. D'autre part, il n'y a point de longue pratique qui remplace la compétence profonde qu'il faut pour choisir et discerner entre toutes les notions d'une science celles qui sont véritablement essentielles ou principales. En un mot, il faut beaucoup de science pour être élémentaire et il y faut aussi beaucoup de pratique. Sur le premier point, M. Bert est un guide à qui l'on peut se confier, et, d'autre part, une expérience de dix années lui a assuré le second avantage. Il y a, dans l'exercice du professorat, un mouvement d'échange qui, partant de la chaire vers les bancs, revient des bancs à la chaire ; l'auditoire avertit le maître, par des signes éloquents bien que silencieux, des difficultés de la route et des lacunes que lui-même n'apercevrait pas toujours. Il peut lire sur les physionomies attentives de ses élèves les qualités et les défauts de sa méthode, avant que les devoirs écrits ou les interrogatoires viennent confirmer son jugement. Les bénéfices de cette communication constante avec un auditoire intelligent n'ont point manqué à M. Bert, et une telle collaboration a eu pour fruit l'ouvrage à la fois élémentaire et élevé qu'il vient d'offrir au public.

Nous n'insisterons pas sur ce que l'on est convenu d'appeler « les difficultés spéciales de l'enseignement des jeunes filles ». Il faut, sans aucun doute, du tact et de la mesure pour initier un auditoire féminin aux notions de l'anatomie et de la physiologie zoologiques et aux applications pathologiques qui en découlent immédiatement. Une maladresse, un manque de réserve ou de goût dans certaines parties de ces sciences auraient des inconvénients particuliers. Mais ces difficultés n'en sont pas véritablement pour les hommes qui savent observer dans l'amphithéâtre

d'un cours les mêmes convenances de parole que dans un salon ou au foyer de la famille. Il y a un écueil tout contraire à éviter, c'est de pousser à l'extrême les scrupules de ce genre et de substituer de fausses élégances au style simple qui seul convient au sujet : il faut craindre, en un mot, de tomber dans l'afféterie et la préciosité. M. Bert est préservé de ce défaut par la bonne opinion qu'il a de l'esprit féminin. Il estime que les jeunes filles et les femmes apprécient mieux les notions élevées et difficiles que les niaiseries puériles ou précieuses auxquelles on croit qu'elles se plaisent. Cette jeune fille qui, dans un an peut-être, sera à son tour mère de famille, n'a certes pas moins de maturité et de sérieux dans le caractère que le jeune homme du même âge. Il ne faut donc point craindre d'élever l'enseignement, à la seule condition de le laisser accessible et de le rendre clair. — En s'inspirant de cette pensée, M. Bert a composé un livre qui, s'adressant aux jeunes filles, convient aussi bien à des personnes moins jeunes, aux gens du monde éclairés et curieux de science sérieuse, aux jeunes gens même qui suivent, dans les collèges, la classe de philosophie. Toutes les catégories de lecteurs sont également en état de profiter d'un enseignement qui vulgarise les hautes vérités de la science sans les abaisser. En s'adressant à un public si étendu et en même temps si choisi, M. Bert suit ou plutôt renoue une tradition ancienne. Nous ne voulons pas remonter à Fontenelle, ni même faire allusion à F. Arago. Sans sortir du domaine des sciences naturelles, nous rappellerons seulement que Cuvier, de 1800 à 1803, faisait des leçons de zoologie à côté de Mirbel qui professait la botanique dans les salles de l'Athénée, devant un auditoire de jeunes femmes et de gens du monde vivement intéressés à leur parole. Parmi nos contemporains illustres, à l'étranger, Huxley a fait de même : ses Leçons élémentaires ont été extrêmement goûtées en Angleterre et, traduites en français, elles ont rencontré un accueil analogue dans notre pays. C'est un ouvrage du même genre que M. Bert nous présente aujourd'hui, mais plus étendu, plus complet, et avec un caractère propre qui doit lui assurer un rôle plus important dans l'enseignement.

Le moment est bien choisi pour une publication de ce genre. Les programmes nouveaux ont réservé une part considérable à l'histoire naturelle dans l'éducation de la jeunesse. Outre que les notions précises sur les choses de la nature ne doivent pas rester étrangères à l'homme cultivé, elles pourront prévenir les erreurs et les préjugés si communément répandus sur tout ce qui touche la constitution et le fonctionnement du corps humain, et prépareront à mieux comprendre les règles de l'hygiène ou les prescriptions de la médecine. Mais cet enseignement a une autre utilité et, pour ainsi dire, une portée plus haute : il a la valeur d'une méthode d'éducation, d'une gymnastique intellectuelle destinée à former une tête bien faite. — Le but de l'enseignement scientifique semble avoir été trop longtemps de développer la faculté logique aux dépens de la faculté d'observation. Tout s'y prêtait : le préjugé universel qui ne connaissait pas de science en dehors de la mathématique, la nature des programmes et jusqu'au genre de vie que les élèves menaient dans les internats. Enfermé entre des murs nus dans l'enceinte desquels rien n'attire ou ne retient le regard, le collégien doit désapprendre la curiosité, il perd l'habitude de regarder, il cesse de voir, à l'âge même où ces habitudes sont le plus nécessaires au développement de l'esprit. Il se réduit à l'observation intérieure en un temps où celle-ci n'a pas encore de matériaux

sur quoi s'exercer. La culture des sciences naturelles remédie à ce vice radical de l'enseignement scientifique : elle appelle l'esprit de l'enfant dans le monde qui l'entoure, elle lui enseigne à observer, à comparer, à classer les objets. Et si la nature ne lui offre ni des objets, ni des aspects bien variés dans l'enceinte d'un collège, la physiologie zoologique lui enseigne à se regarder lui-même, à observer son organisation et à voir enfin les phénomènes dont il était jusque-là l'instrument inconscient ou aveugle. Les applications pathologiques que quelques personnes ont eu la mauvaise inspiration de condamner lui font comprendre encore des faits qu'il a vus, éprouvés, sentis, ou tout au moins aperçus chez les autres, et par une autre voie encore développent les facultés d'observation et de comparaison. C'est là, peut-on dire, la grande, la véritable utilité de cet enseignement. Cette observation de soi-même, dont le sujet est toujours présent, est peut-être plus nécessaire au début des études naturelles que ne seraient des leçons sur la classification des animaux ou des plantes, à moins que celles-ci soient faites exclusivement en présence des objets et non pas entre quatre murs à la détrempe, en présence d'un tableau noir et avec un morceau de craie. Chez les jeunes filles, qui ont une vie plus libre et plus extérieure, la faculté d'observation n'est pas systématiquement atrophiée, et c'est peut-être pour cela que la femme, à égalité d'intelligence, a des qualités de tact, de mesure, de saine appréciation qui manquent souvent à l'homme. Dans tous les cas, et pour en revenir à notre sujet, elle se trouve dans de meilleures conditions pour profiter de l'enseignement élémentaire des sciences naturelles.

Il faut, dans un livre comme celui dont nous parlons, de nombreuses figures qui présentent au lecteur tous les détails dont il est question dans le texte. L'éditeur, M. G. Masson, a bien fait les choses ; il a intercalé dans l'ouvrage quatre cents dessins ou vignettes bien choisis et finement exécutés. Nous serions tentés, en voyant le soin de l'exécution matérielle, de recommander comme un livre d'étrennes cette publication qui est avant tout et surtout un livre d'enseignement.

A. DASTRE.

L'enseignement secondaire à Paris en 1880. Mémoire présenté au Conseil académique dans la séance du 6 juillet 1880, par M. Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris.

On n'a pas encore oublié l'impression produite par la lecture au conseil académique de ce travail, modèle de rapport, recueil précieux de renseignements statistiques rassemblés à l'appui de vues pédagogiques d'une justesse frappante. Nous allons analyser, en reproduisant autant que possible le texte même, ce mémoire qui est un des travaux les plus distingués que la question de l'enseignement secondaire ait inspirés depuis dix ans.

M. Gréard établit par des chiffres l'insuffisance alarmante de nos lycées de Paris, eu égard à la population, et les conditions fâcheuses qui font que nos grands établissements de la capitale ont moins d'espace que tel lycée ou même tel collège d'une ville de cinquième ou sixième ordre.

« Sur 252 collèges, 73 sont dans des conditions supérieures à celles des lycées de Paris. Henri IV et Louis-le-Grand ne viendraient, dans l'échelle, qu'au dixième rang, bien après Saint-Claude et Fontenay-le-Comte. Saint-Louis balance Cognac Pour trouver des équivalents à Charlemagne et à Fontanes, il faut descendre jusqu'à Cholet, Nantua, Montélimar et Saint-Flour. »

Louis-le-Grand, Saint-Louis, Charlemagne et Fontanes surtout réclament des agrandissements, et depuis combien d'années! « Ces améliorations représentent une dépense d'environ 8,500,000 francs : 6,000,000 pour Louis-le-Grand, 1,500,000 pour Saint-Louis, 1,000,000 pour Charlemagne et Fontanes... Il suffit, au surplus, de jeter les yeux sur un plan de Paris pour reconnaître que près de la moitié de la population est absolument privée de grands établissements d'enseignement secondaire... Toute la zone de l'est, celle qui comprend les XIe, XIIe, XIXe et XXe arrondissements, n'a aucun moyen d'éducation de cet ordre. Il en est de même au nord pour la plus grande partie du XVIIe et pour le XVIIIe arrondissement; de même au sud et au sud-ouest pour les XIIIe, XIVe et XVe arrondissements et pour la partie méridionale du XVIe. »

Les ressources fournies par l'enseignement libre tendant à se réduire, par suite de la désastreuse loi de 1850 sur la liberté de l'enseignement secondaire, la création d'un certain nombre de lycées est une nécessité impérieuse. M. Gréard a soumis, en avril 1879, au ministre de l'instruction publique, un plan d'établissements nouveaux : trois dans Paris, trois dans la banlieue.

Les trois lycées intérieurs seraient établis :

Un à l'est de Paris, sur le prolongement de l'avenue de la République; il desservirait la région des XIe, XIIIe, XIXe et XXe arrondissements;

Un autre au nord, entre le XVIIe et le XVIIIe arrondissement, où se trouve agglomérée une population de 269,946 habitants (Lille et le Havre réunis n'en comptent que 254,843);

Le troisième, entre les VIIe, XIVe et XVe arrondissements, qui répondrait aux besoins de la région du sud-ouest.

Les établissements de la zone extérieure seraient :

L'un au nord-est, vers Drancy ou Dugny; l'autre au sud-est, à Saint-Mandé; le troisième au nord-ouest, sur les confins de Neuilly. Avec Vanves, cette sorte de système suburbain serait complet.

Une partie de ce plan est aujourd'hui en voie d'exécution. Sur les produits du legs Janson de Sailly, un terrain de près de 33,000 mètres a été acquis à Passy, derrière le Trocadéro. Les travaux sont à la veille d'être mis en adjudication. L'État, qui a contribué pour près d'un million à l'acquisition du terrain, prend exclusivement à sa charge les frais de construction.

Le régime d'éducation serait l'internat, pour les établissements suburbains, car il faut faire la part de la nécessité. Il faut d'ailleurs tenir compte des mœurs. Il y a 400 ans que l'internat est notre régime d'éducation nationale. On ne modifie pas en un jour une pratique séculaire. Nous aurons fait un pas considérable, presque décisif, le jour où il ne sera plus créé d'internats que hors des villes.... Nous ne demandons rien, au surplus, que n'offre déjà notre lycée de Vanves avec ses vastes préaux, ses beaux ombrages, ses eaux jaillissantes, son manège, sa salle

d'armes, son bassin de natation. Tels nous voudrions voir les établissements dont nous avons proposé la création à Drancy et à Saint-Mandé. Notre clientèle ne se refusera pas à nous suivre. Vanves n'avait été organisé primitivement que pour les classes élémentaires. Ce sont les familles qui ont demandé que leurs enfants pussent y rester, d'abord jusqu'à la cinquième, puis jusqu'à la quatrième, et, cela, alors que la multiplication des moyens de transport n'avait pas, comme aujourd'hui, rendu les relations si faciles...

A Paris même, c'est l'externat seul qu'il s'agit de développer. Il doit être le régime des deux établissements dont la création est décidée, il sera aussi, nous l'espérons, celui des établissements à venir.

M. Gréard recommande le système de l'externat surveillé, qui se développe d'ailleurs de jour en jour et répond à la fois aux besoins des études et aux désirs des familles. L'éminent vice-recteur de l'Académie de Paris touche aussi en quelques mots à un problème dont la solution n'a pas encore été abordée : celui de la variété des programmes suivant les différentes régions. Nous n'avons que deux types d'études : les études classiques et les études dites spéciales. Ne peut-on concevoir des établissements intermédiaires où le programme n'embrassant pas uniformément les mêmes matières permettrait de donner aux unes ou aux autres une importance en rapport avec tels ou tels besoins?... Ce triage des esprits se fait de lui-même. Sur le fonds commun de l'enseignement de nos lycées, il est aisé de remarquer des divergences de direction. Saint-Louis attire plus spécialement les jeunes gens qui se destinent à l'École polytechnique ou à Saint-Cyr. Charlemagne et Louis-le-Grand sont les deux grands foyers de préparation à l'École normale. Ce qui caractérise Fontanes, c'est qu'on ne s'y effraie pas des études prolongées; on se sent dans un milieu où ni les ressources, ni les loisirs nécessaires à la grande éducation ne font défaut. Les lycées classiques de l'avenue de la République, des quartiers de Grenelle ou de Montmartre ne pourraient-ils avoir aussi leur caractère propre et s'adapter, tant par la nature que par la durée de leurs études, aux besoins des enfants qui sont appelés à les fréquenter?

Quel que soit le caractère des établissements nouveaux, il importe que les cadres en soient restreints.

Deux mesures, salutaires entre toutes, doivent marquer l'inauguration des nouveaux programmes : la diminution des effectifs de classe et l'institution des examens de passage.

A la fin de novembre de l'année qui vient de s'écouler, M. Louis Hymans, membre de l'Académie royale de Belgique, a ouvert la troisième année des *cours supérieurs pour dames* fondés à Bruxelles. Nous avons sous les yeux le discours prononcé à cette occasion par le professeur distingué chargé de la tâche délicate de tracer devant cet auditoire féminin le tableau de l'histoire contemporaine. Avec une grande justesse de pensée et beaucoup d'agrément dans la forme, il expose les devoirs et les difficultés de cet enseignement. Il passe naturellement à des appréciations générales sur les études qui conviennent à la femme, et examine ce que

les *cours supérieurs pour dames* ont déjà fait, et ce qui est encore à faire pour rendre les leçons plus animées et plus profitables. « Mû par un élan généreux et qui s'inspire d'un patriotisme sincère, on a ouvert des cours pour une douzaine de branches, on a choisi des professeurs, on a réuni un auditoire, on est parvenu à créer certaines habitudes nouvelles ; on n'a qu'à se féliciter de l'intérêt croissant qu'on a provoqué pour des plaisirs intellectuels, mais il y a lieu aussi de se préoccuper du résultat, de rechercher avec soin quelle est la garantie de succès pour ceux qui donnent l'enseignement et pour celles qui le reçoivent. » M. Hymans désirerait que les élèves fussent interrogées parfois, à des intervalles déterminés, sur ce qu'elles ont appris, et aussi qu'on pût inspecter les cahiers, ne fût-ce qu'une fois par mois. L'éminent publiciste termine en ces termes : « On nous a reproché à l'origine d'être guidés par l'esprit de parti : les faits ont mis à néant ce grief imaginaire ; on nous a reproché de travailler pour une coterie, pour une petite Église : j'ai la ferme confiance qu'avec le temps, ce préjugé disparaîtra comme les autres, et que, grâce à la contagion de l'exemple, sous l'égide d'une liberté sans entraves, nous verrons d'autres institutions, s'inspirant du principe qui nous a guidés, répandre dans d'autres sphères et à tous les degrés de l'échelle sociale cette féconde et bienfaisante influence d'un enseignement donné aux femmes, afin qu'en même temps que les compagnes de nos peines elles soient de plus en plus les auxiliaires de nos espérances civiques, les appuis intimes de nos droits et les juges intelligents de nos devoirs. »

De la réorganisation des Facultés de philosophie et lettres en Belgique, par P. Thomas, professeur à l'Université de Gand.

« Au moment où, par la création du ministère de l'instruction publique, la Belgique vient de témoigner l'intérêt qu'elle porte au progrès des études, et où la révision prochaine de la loi sur l'enseignement supérieur nous fait espérer la réalisation de réformes depuis longtemps réclamées par tous les hommes compétents, nous croyons de notre devoir de signaler quelques-uns des vices de notre enseignement universitaire. » Tel est le but et le cadre que M. Thomas assigne à l'examen qu'il fait des règlements actuels et des matières d'enseignement supérieur. Cette étude critique est riche en détails, en discussions et en propositions. Elle est d'un esprit dévoué aux progrès de la haute culture intellectuelle, et d'un homme du métier. L'espace restreint dont nous disposons nous permet seulement un rapide résumé du travail de M. Thomas. Il appuie ses critiques contre l'ordre de choses existant de l'autorité de M. Michel Bréal et de M. Émile Flourens, dont le rapport à la *Société d'enseignement supérieur* est maintes fois cité. La faiblesse des études d'humanités dans les collèges et les athénées, la suppression du graduat ès lettres, barrière qui garantissait l'Université contre l'envahissement prématuré d'élèves incapables, telles sont les premières causes de la décadence de l'enseignement supérieur. L'année préparatoire aux études de droit, pendant laquelle les facultés de philosophie et lettres doivent faire des cours aux étudiants frais émoulus du collège, n'est qu'une ré-

pétition des études de littérature et d'histoire ancienne et moderne qu'ils avaient négligées, répétition hâtive, préparation purement mnémotechnique et mécanique à l'examen de fin d'année. Les élèves, habitués à considérer ce stage comme un moyen, et non comme un but en soi, prennent des cours le strict nécessaire pour obtenir le diplôme et quittent les bancs de la Faculté des lettres comme ils avaient quitté les bancs de l'enseignement secondaire.

Les mêmes cours faits de la même manière à ces candidats en droit et aux élèves proprement dits des Facultés de philosophie et lettres, sont absolument insuffisants, surtout pour les derniers, dont la majeure partie se destine à la carrière professorale.

Il faut renforcer et le public et l'enseignement. M. Thomas propose dans ce but de partager les élèves, selon la Faculté à laquelle ils désirent se vouer, en étudiants en philosophie, ou en histoire, ou en philologie ancienne, ou en philologie moderne.

Pour le doctorat, il serait également divisé en plusieurs branches : doctorat en philosophie, — en histoire, — en philologie ancienne, — en philologie française, — en philologie germanique, — en philologie orientale.

La durée des études de doctorat serait de trois années.

Outre les cours généraux, M. Thomas insiste pour la création de cours spéciaux, sur telle ou telle partie de la science, et de cours pratiques, à l'instar des exercices des séminaires allemands.

Quant au détail des programmes à adopter pour les cours, M. Thomas recommande les matières d'enseignement cultivées dans les Universités d'Allemagne et l'École des Hautes Études de Paris.

On pourrait encore instituer pour les aspirants professeurs, dans la dernière année d'études, quelques conférences pédagogiques.

Le Gérant : G. **MASSON**.

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 10382.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LES RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE

C'est une véritable révolution qui s'opère dans nos Facultés de lettres et de sciences. L'origine de ce mouvement, qui a passé longtemps presque inaperçu du grand public, date de l'arrêté du 5 novembre 1877, c'est-à-dire du jour où l'administration a créé des maîtres de conférences et fondé des bourses auprès des Facultés pour la préparation à la licence. La circulaire ministérielle du 20 mars 1878 a jeté les bases du nouveau système, et celle du 1er octobre 1880 l'a complété et élargi par l'institution des bourses d'agrégation et par une série de mesures utiles au développement des conférences.

Les circulaires que nous venons de citer marquent une évolution historique dans notre enseignement supérieur. Les résultats qu'elles ont produits ont été rapides et considérables, car elles tombaient comme des semences fécondes dans un terrain bien préparé. D'autres tentatives inspirées par le même esprit et dirigées par un ministre éminent n'avaient pas eu autrefois le même succès. Qu'on se reporte au rapport qui précédait la statistique de 1867, et on verra quel regard sagace et profond M. Duruy jetait sur les lacunes et les vices de notre enseignement supérieur. Toute la réforme actuelle, avec ses avantages et ses inconvénients, est en

germe dans ce remarquable document. Le ministre a déjà créé l'École des hautes études et il annonce l'intention d'instituer au chef-lieu de chaque Académie des Écoles normales secondaires. Quelques-unes de ces Écoles ont duré et réussi. Mais ces bourses d'enseignement supérieur dont M. Duruy désirait le développement, mais ces maîtres de conférences qu'il voulait associer aux professeurs dans l'enseignement des Écoles normales secondaires, mais ces cours d'érudition dont l'École des hautes études offrait déjà le modèle et qu il souhaitait voir se généraliser dans nos Facultés, toutes ces réformes, si ingénieuses et si urgentes, restèrent à l'état de simple vœu pendant les dernières années de l'Empire. Il a fallu la grande secousse de 1870 pour ébranler jusque dans ses bases l'enseignement de nos Facultés. L'accroissement énorme de nos budgets scolaires a rendu facile toute cette série de transformations qui, la veille, paraissaient chimériques et presque irréalisables, et le gouvernement a pu donner aux études supérieures une impulsion qui ne s'arrêtera pas de longtemps.

Jetons un regard sur l'organisation de l'enseignement dans nos Facultés, et nous reconnaîtrons que le besoin d'une réforme devenait chaque jour plus impérieuse. Tout le monde peut revoir en imagination ces amphithéâtres de nos écoles, ouverts à tous venants et offrant l'aspect des salles de spectacle, les jours de représentations gratuites; ces gradins vermoulus et poudreux où venaient s'entasser, aux cours des professeurs en vogue, une foule bruyante et bigarrée de mondains et de désœuvrés; auditoire bien curieux à observer qui renfermait des personnes de tout âge, de tout sexe et de toute condition, mais où l'on cherchait vainement des étudiants. Lorsque à une époque récente, l'entrée de la Sorbonne fut ouverte aux femmes, certains auditoires devinrent de véritables salons, des lieux de rendez-vous à la mode. Les jeunes étrangers, venus à Paris pour s'instruire, et habitués à considérer l'Université comme la maison des étudiants, demeuraient stupéfaits en présence de ce public charmant mais inattendu, et à l'audition d'un enseignement que les maîtres étaient obligés de mettre à la portée de gens du monde et de mesurer aux convenances d'une société de dames et de demoiselles. Les étrangers, d'ailleurs, n'étaient pas les seuls à formuler ces critiques. Tout a été dit, en France, sur la valeur scientifique de ces cours d'apparat, de cet enseignement secondaire déguisé sous le nom d'enseignement supérieur.

Certaines personnes trouveront les couleurs de ce tableau trop poussées au noir, et les maîtres éminents qui n'ont jamais fait dé-

faut dans nos Facultés, auraient raison de ne pas se reconnaître dans notre peinture. Mais toutes réserves faites, il nous paraît impossible de ne pas convenir que pendant longtemps l'enseignement supérieur, tel qu'on le comprend à l'étranger, et notamment dans les pays de langue allemande, n'a pas existé en France. L'éloquence, d'ailleurs, trouvait dans nos chaires de Facultés de brillants représentants, et nulle part les traditions du beau langage n'étaient perdues. Des orateurs, mais pas de maîtres; des auditeurs, mais pas de disciples; voilà quelle était la situation de nos Écoles supérieures.

Certes, il serait injuste de faire peser sur des maîtres, distingués pour la plupart, et dont quelques-uns étaient éminents, la responsabilité d'un état de choses aussi fâcheux. Les progrès qui se sont rapidement accomplis depuis quelques années dans le sens d'un enseignement plus sérieux, plus profond, plus érudit, nous prouvent que les professeurs, mis en face de véritables étudiants, auraient autrement compris leur mission. Dans la plupart des pays étrangers les futurs professeurs de gymnases sont astreints à suivre pendant trois années les cours de l'Université, et cela suffit à assurer un auditoire régulier et sérieux aux Facultés de philosophie, qui, on le sait, comprennent à la fois nos Facultés de lettres et de sciences. En France, rien de semblable; pas de scolarité obligatoire; de simples mesures fiscales, sous forme d'inscriptions imposées, en vue des grades, aussi bien aux futurs licenciés ès lettres qu'aux étudiants de la Faculté de droit, en sorte que dans ce système de leçons faites pour le grand public, l'accès des auditoires était gratuit pour tout le monde, excepté pour les étudiants. Les cours n'étaient pas faits à leur usage, mais c'étaient eux qui les payaient (1).

Quand une institution a été faussée à son origine, il est bien rare qu'elle se modifie assez complètement pour corriger le vice de son organisation première. La création de l'Université de France a été beaucoup vantée; comme institution politique, elle peut se défendre, mais comme institution universitaire et au point de vue des intérêts de la haute culture littéraire ou scientifique, on ne saurait la juger trop sévèrement. Le décret du 17 mars 1808 porte en substance : « Il y aura près de chaque lycée, chef-lieu d'une Académie, une Faculté de lettres composée du professeur des belles-lettres du lycée et de deux autres professeurs; le pro-

(1) On sait que depuis la nouvelle loi sur la liberté de l'enseignement supérieur, les inscriptions sont gratuites dans toutes les Facultés de l'État.

viseur et le censeur pourront leur être adjoints; les cours seront d'une heure et demie; une demi-heure au moins devra être consacrée à exercer les élèves. » Le simple énoncé de ces dispositions établit nettement le caractère des nouvelles Facultés; ce ne sont pas des Écoles de haute érudition, de haute culture scientifique, ce ne sont même pas des Facultés d'enseignement, ce sont des Facultés d'examens. Telle a été la destination d'origine de ces Facultés, et tel est le caractère, qu'avec des modifications plus apparentes que réelles, elles devaient toujours conserver.

Il semble que la notion de l'enseignement supérieur ait été complètement étrangère à la création de ces Facultés. C'est cependant l'époque où Guillaume de Humboldt venait d'organiser l'Université de Berlin et d'y réunir, au prix des plus grands sacrifices, malgré les misères de ces temps d'épreuve, les professeurs les plus éminents des Universités allemandes! Napoléon, qui n'avait pas hésité à relever nos collèges dans leur forme vieillie et surannée, eût été mieux inspiré en rétablissant nos antiques Universités. L'enseignement supérieur a pu s'épanouir à l'aise dans les Universités etrangères, où il trouvait les conditions nécessaires à son développement. Mais il ne devait pas prospérer dans nos Facultés, car elles manquaient de maîtres, d'élèves, et, par-dessus tout, de liberté. Il ne peut être question de tracer ici l'histoire de notre enseignement supérieur en France depuis 1808. La Sorbonne a jeté pendant quelque temps un vif éclat; mais ce serait porter un jugement bien superficiel que de conclure d'un fait isolé et passager à la prospérité générale de nos Facultés. Nous avons eu, pendant cette époque, de grands littérateurs, de grands savants, nous n'avons eu que bien rarement de grands professeurs.

Cette étude rétrospective nous oblige à des aveux pénibles pour notre amour-propre national; mais elle fait comprendre l'importance des tentatives qui s'accomplissent, à cette heure, dans nos Facultés. Tout l'effort du nouveau système converge vers ce but : créer un auditoire à nos Facultés de lettres et surtout à nos Facultés de sciences. L'entreprise était si urgente, le but à atteindre si difficile, qu'il faut bien nous montrer indulgents sur le choix des moyens. Cet auditoire, tant désiré, on n'a pas cru pouvoir le trouver ailleurs que parmi les futurs professeurs de collèges qui se préparent à la licence ou à l'agrégation. Pour l'attirer et le retenir, on n'a pas voulu recourir au système allemand : exiger trois années au moins de séjour à l'Université pour l'obtention du diplôme professionnel. C'eût été trop demander du premier coup. On a préféré

recourir à un moyen détourné : offrir des bourses de 1,200 fr. pendant deux ans aux candidats pour l'examen de licence et pendant deux autres années aux candidats pour le concours d'agrégation. En même temps, on a nommé des maîtres de conférences, la plupart choisis parmi les docteurs, et par exception parmi les agrégés, pour diriger les conférences de licence et d'agrégation, et aussi pour faire des cours d'érudition à côté des cours réglementaires des professeurs titulaires des Facultés. Chaque Faculté est ainsi devenue ou tend à devenir une École normale en miniature. A Paris, les professeurs titulaires s occupent plus spécialement des candidats à l'agrégation, tandis que les maîtres de conférences sont surtout chargés des boursiers de licence. Il faut remarquer, d'ailleurs, que cette préparation à la licence n'est pas une chose entièrement nouvelle. Les professeurs faisaient, dans certaines Facultés, à côté de la grande leçon, une leçon complémentaire, sorte de conférence destinée à la licence. Les travaux de cette conférence consistaient surtout en explications de textes. Les auditeurs étaient rares et ne prenaient guère qu'une part passive à ces exercices.

Le nouveau système de préparation se complique par l'obligation imposée aux maîtres des Facultés de corriger par correspondance les devoirs des professeurs de collèges qui se destinent à la licence. Au commencement de l'année scolaire on fait circuler dans les collèges des feuilles portant les noms de tous les fonctionnaires de l'établissement; ils sont tenus de les signer et d'écrire en face de leur nom l'examen auxquels ils se préparent. Ceux qui déclarent ne se destiner à aucun examen doivent regarder leur carrière comme tout à fait limitée. Quant à ceux qui s'inscrivent pour la licence, ils sont astreints à suivre régulièrement la préparation par correspondance. Les sujets de devoirs sont donnés le 1er de chaque mois, autographiés sur une seule feuille; ces devoirs terminés parviennent au recteur le 20, et les professeurs remettent, le dernier jour du mois, une correction générale, également autographiée, avec les copies sommairement annotées. M. Dumont, l'éminent directeur de l'Enseignement supérieur, attache une grande importance à cette régularité dans l'expédition et la correction des devoirs. Il a eu le premier l'occasion, comme recteur à Montpellier, d'expérimenter ce système et d'en constater les heureux résultats.

Le rapide aperçu que nous venons d'esquisser suffit à prouver que nos Facultés ne chôment pas. Correction par correspondance, direction de conférences, participation aux examens de baccalau-

réat, de licence et de doctorat, il semble qu'il reste peu de temps pour la préparation des cours publics, de ce qu'on est convenu d'appeller la grande leçon. La charge que l'examen du baccalauréat, à lui seul, impose aux professeurs est très-lourde. Il y a des Facultés de lettres dans lesquelles, à certaines années, le chiffre des présences, pour un seul professeur, dépasse 800. Le chiffre de 450 à 500 n'est pas rare, et il n'y a guère d'exemples d'un chiffre inférieur à 370. Pour les Facultés de sciences, il est vrai, le fardeau de l'examen est moins accablant; le nombre des présences peut atteindre 350, mais il oscille en moyenne entre 170 et 260. Et remarquez que ni les examens de licence, ni la lecture et les soutenances de thèses du doctorat ne sont compris dans ces calculs. Il est clair que la création des bourses de licence et la préparation par correspondance vont bientôt accroître le nombre des candidats à la licence.

De si pénibles efforts ont-ils au moins abouti à un résultat, et peut-on espérer qu'avec le temps nos Facultés réussiront à se créer un auditoire régulier et sérieux? A côté des boursiers, les maîtres d'études et les maîtres auxiliaires des lycées sont invités à suivre les cours de la Faculté aux heures dont ils peuvent disposer. Cet ensemble d'auditeurs enregimentés, auquel vient se joindre un nombre plus ou moins considérable d'auditeurs libres, assure dès à présent à nos Facultés un petit public, ainsi que le prouvent les tableaux suivants, dans lesquels ont pu se glisser quelques erreurs de détail, mais dont nous croyons pouvoir, d'une façon générale, garantir l'exactitude.

La Faculté des lettres de Paris compte, cette année, 44 boursiers, 29 pour la licence, 15 pour les diverses agrégations. Les conférences de licence et d'agrégation sont suivies par 60 à 80 auditeurs sérieux (y compris les boursiers).

Le nombre des boursiers de licence à la Faculté des sciences de Paris est de 15 pour les mathématiques, 13 pour les sciences physiques et 7 pour les sciences naturelles; 4 boursiers et 17 professeurs libres ou délégués aux lycées de Paris suivent les conférences d'agrégation; 47 auditeurs sont inscrits aux cours et aux conférences de mathématiques, 33 à 93 aux divers enseignements des sciences physiques et chimiques, 24 à 58 à la zoologie, à la botanique et à la géologie.

Les chiffres que je viens de citer peuvent servir d'exemples; je ne prétends pas qu'ils soient complets, et ils n'impliquent nullement que les Facultés qui ne figurent pas dans notre tableau soient dépourvues d'étudiants. Il n'est question d'ailleurs ici que

FACULTÉS DES LETTRES DE PROVINCE.

	BOURSIERS de licence.	MAÎTRES répétiteurs et auxiliaires et autres fonctionnaires.	AUDITEURS libres.	TOTAL.
Besançon.	4	7	4	15
Bordeaux.	12	15	Chiffre inconnu.	27 Plus 3 boursiers d'agrégation.
Caen.	6	11	»	17
Clermont.	6	5	4	15 Plus 3 boursiers d'agrégation.
Dijon.	10	11	9	30
Douai.	20	21	9	50 Plus 10 candidats à l'agrégation.
Grenoble.	8	9	3	20
Montpellier.	12	3	»	15 Plus 5 boursiers d'agrégation.
Nancy.	8	15	7	30
Rennes.	5	11	2	18
Toulouse.	10	5	»	15

FACULTÉS DES SCIENCES DE PROVINCE.

	BOURSIERS de licence.	MAÎTRES répétiteurs et auxiliaires et autres fonctionnaires.	ÉTUDIANTS libres.	TOTAL.
Bordeaux.	5	6	7	18
Caen.	5	4	4	13
Grenoble.	6	13	1	20
Lyon.	4	20	14	38
Marseille.	10	9	17	36 Plus 2 boursiers d'agrégation.
Nancy.	12	10	20	42 Plus 2 candidats à l'agrégation.
Toulouse.	7	5	8	20 Plus 14 candidats à l'agrégation.

des étudiants inscrits aux conférences ou aux cours de licence et d'agrégation, et non du public plus ou moins nombreux selon les professeurs, les Facultés ou les branches d'enseignement, qui vient assister à la grande leçon, la seule qui reste accessible au public de passage. Les conférences sont fermées à la foule, ouvertes aux seuls auditeurs inscrits, aux véritables étudiants. Même à quelques-unes des grandes leçons, des bancs plus rapprochés de la chaire du professeur, avec des tables, sont réservés aux étudiants. Cette innovation n'a pas toujours plu aux dames, qui considèrent volontiers ces places comme leur appartenant de droit au nom de la galanterie française; nous espérons que lorsque l'enseignement supérieur des femmes aura reçu de plus grands développements, on leur fermera des salles d'études où elles ne sont pas à leur place et où elles n'auraient jamais dû entrer.

Nos Facultés sont donc en train de se créer un auditoire; mais de quelle façon? Les moyens employés pour atteindre ce but sont-ils bons? Ou s'ils sont, sinon les meilleurs, du moins les seuls possibles, faudra-t-il, cet auditoire une fois créé, donner une autre direction à l'enseignement des Facultés?

Les moyens employés ont été, nous l'avons dit, la création de bourses, d'emplois de maîtres de conférences et de tout un système de préparation à la licence. La création de bourses n'a pas besoin d'être justifiée. L'enseignement secondaire manquait de licenciés; les Facultés manquaient d'auditeurs; en offrant, après un examen spécial subi auprès des Facultés, à un nombre limité de jeunes gens les ressources nécessaires pour se préparer à la licence et à l'agrégation, on a adopté une mesure d'utilité publique. En astreignant les boursiers à suivre régulièrement les cours de la Faculté, l'administration a mis à ses faveurs un prix légitime. Cette surveillance peut paraître trop étroite à quelques-uns et contraire à la liberté du travail, qui est indispensable aux études supérieures; mais il n'est pas douteux que des ménagements corrigeront dans la pratique les prescriptions un peu minutieuses des règlements administratifs. L'organisation des bourses d'enseignement supérieur mérite d'être encouragée. Faut-il de même approuver la création des maîtres de conférences? Ici nous nous trouvons en face d'une mesure plus grave qui peut modifier complètement le recrutement du personnel de nos Facultés. De nouveaux maîtres, au nombre de soixante-deux pour les Facultés de lettres et de sciences, donnent l'enseignement à côté des professeurs de nos Facultés; ils sont les auxiliaires des représentants ordinaires de la branche d'études qu'ils enseignent et sont assez bien placés pour

devenir, le cas échéant, leurs successeurs. Dans ce système, l'avancement sur place, dans chaque Faculté, paraît devoir prendre de plus grandes proportions. Cette situation, en ce qui concerne Paris, peut inspirer aux professeurs de province la crainte de se voir fermer l'accès de la Sorbonne par les maîtres de conférences parisiens. Il y a là sans doute pour les écoles de la capitale une nouvelle force d'attraction. Quoi qu'il en soit, la création de maîtres de conférences a paru un corollaire du système adopté pour la préparation à la licence. Chose singulière! la même mesure qui prépare de nouveaux licenciés à l'enseignement secondaire lui enlève ses meilleurs maîtres. Ce que l'enseignement secondaire gagne en quantité, il le perd en qualité, ou, plutôt, c'est une capacité moyenne qui se généralise de plus en plus. Il y aura dans les collèges plus de licenciés; il y aura dans les lycées moins d'agrégés distingués. Quant à l'enseignement supérieur, dont il est ici plus spécialement question, il ne peut que gagner à cette innovation, car il se forme à son usage un personnel spécial qui jusqu'à présent lui faisait défaut. Ce n'est plus dans le personnel des professeurs de lycées que se recrutera désormais l'enseignement supérieur, c'est dans le corps des maîtres de conférences.

On a comparé ces maîtres de conférences aux *privat docenten* des Universités allemandes. Ce rapprochement n'est pas tout à fait exact. Les maîtres de conférences ont un traitement minimum de 3,600 francs qui, avec le temps, montera certainement à 4,000 et 5,000 francs pour la province et à 6,000 francs et plus pour Paris. Les *privat docenten* n'ont pas de traitement. Il est vrai qu'en Prusse, aussi bien qu'en Autriche, le gouvernement incline de plus en plus à allouer à quelques-uns d'entre eux une sorte de rétribution annuelle, mais qui n'atteint pas 2,000 francs et qui, de longtemps, croyons-nous, ne dépassera cette somme. Le *privat docent* vit comme il peut et enseigne à ses risques et périls. Les honoraires qu'il touche des étudiants inscrits à ses cours privés ne lui rapportent guère qu'un millier de francs par an, sauf dans de très grands centres universitaires comme Leipzig ou Berlin. Les professeurs ordinaires, qui, seuls, ont le droit de siéger aux examens, accaparent l'immense majorité des étudiants payants. Le *privat docent* est donc, matériellement parlant, dans une situation inférieure à celle de nos maîtres de conférences, et, à cet égard, la différence s'élargirait encore si nos maîtres de conférences étaient autorisés à recevoir une rétribution semestrielle

de leurs élèves. En revanche, le *privat docentisme* est ouvert à tous les docteurs, et il n'est pas besoin, pour l'exercer, d'une nomination officielle; il suffit d'une autorisation de la Faculté, qui ne se refuse guère. Le *privat docent* est, en outre, libre dans son enseignement et il n'est assujetti à aucune conférence particulière; tout au plus est-il tenu d'ouvrir un cours et de ne pas se contenter d'un titre nu, qui, en cas d'inaction totale et persistante, pourrait lui être retiré. Nos maîtres de conférences sont mieux payés, mais ils ont des devoirs à remplir. Ils prennent part aux examens de baccalauréat et prendront sans doute part un jour aux examens de licence. Ce sera pour eux une charge nouvelle, mais qu'ils subiront sans regret, car leur situation dans la Faculté sera ainsi fortifiée en même temps que s'accroîtra leur influence sur le public scolaire. Mais le rôle d'examinateurs n'est que la moindre part de leur travail; ils sont, avant tout, des préparateurs à la licence. Leurs conférences ressemblent souvent à de véritables classes consacrées à la correction de devoirs et à l'explication de textes. Cette correction est souvent très pénible pour le maître; plus il a de succès, plus il a d'élèves, plus sa tâche est lourde, et on peut se figurer ce que peut être pour certains maîtres l'obligation de corriger jusqu'à cent thèmes grecs par mois. Si de pareils faits, qui heureusement sont exceptionnels, se généralisaient, il faudrait trouver moyen d'y mettre un terme, car les fonctions de maître de conférences seraient pires que celles du dernier répétiteur de collège.

On nous objectera que dans cette organisation du travail des maîtres de conférences il n'y a pas trace d'enseignement supérieur. Par bonheur, ces conférences pratiques ne sont pas les seules. Il y en a d'autres plus théoriques, qui sont de véritables leçons ou prêtent à des exercices semblables à ceux des séminaires allemands. A cet égard, il règne dans nos Facultés une grande variété. A Paris, pour les conférences d'agrégation d'histoire, de lettres et de grammaire, on a adopté une organisation où collaborent les professeurs de la Faculté, de l'École des hautes études et du Collège de France. Un terrain commun est ainsi constitué pour les professeurs des divers établissements de la capitale, et l'enseignement supérieur s'y trouvera moins fractionné que par le passé. En province même, on trouve dans certaines Facultés des cours de sanscrit, d'égyptologie, faits par des maîtres de conférences. Il est à souhaiter que les travaux des jeunes professeurs se dirigent de plus en plus dans cette voie. Nous sommes assuré que l'administration le désire et qu'elle ne négligera rien pour favoriser ce

résultat. Cette vue si éclairée des besoins de l'enseignement supérieur se fait jour dans les diverses circulaires ministérielles, et notamment dans celle du 1er octobre 1880; mais nous n'avions pas besoin des assurances et des engagements que ces circulaires renferment; il n'a jamais pu nous venir à l'idée que le ministre et son principal collaborateur, M. Dumont, eussent songé à réduire les maîtres de nos Facultés au rôle exclusif de préparateurs aux examens d'enseignement secondaire.

J'ai comparé l'institution de nos maîtres de conférences à celle des *privat docenten ;* il ne sera pas non plus sans intérêt de rechercher si l'enseignement professionnel des conférences qui viennent d'être organisées dans nos Facultés ressemble à celui qui se donne dans les Universités allemandes. On sait en effet que les futurs professeurs de gymnases ne sont admis à passer l'examen unique qui, en Allemagne, correspond à la fois à notre licence et à notre agrégation, qu'après avoir suivi d'une façon effective, pendant trois ans, les cours d'une Université. A ce point de vue, les Facultés de philosophie allemandes devraient être considérées comme des écoles professionnelles bien plus encore que nos Facultés, où la scolarité n'est pas imposée. Cependant on ne trouve dans ces Facultés aucun enseignement analogue à celui qui se donnera désormais dans nos conférences. A côté du cours public et du cours privé, dans lesquels le professeur a seul la parole et professe véritablement *ex cathedra,* il existe des séminaires consacrés à des exercices d'érudition, où le professeur réunit un petit nombre d'étudiants ou disciples de son choix. Ces exercices ne sont nullement pratiques comme ceux de nos Facultés, mais essentiellement théoriques. Aucun professeur allemand ne consentirait à se faire maître répétiteur, à préparer directement des élèves à un examen. Les séminaires sont destinés à former des érudits, des savants, plutôt que des professeurs. Tout au plus peut-on trouver çà et là, dans les Universités allemandes, quelques conférences de *privat docenten* en quête d'auditeurs, qui présentent quelque analogie avec les nôtres. Si donc certains cours, par la nature ou l'objet spécial de leur enseignement, préparent dans une certaine mesure à l'examen, ce n'est que d'une façon indirecte. On enseigne aux futurs professeurs un corps de doctrines, on ne leur apprend pas leur métier.

Le caractère essentiellement théorique de l'enseignement des Facultés allemandes se révèle d'une façon très curieuse dans les cours de pédagogie. On peut considérer la pédagogie comme un art ou comme une science. C'est comme une science qu'elle s'en-

seigne dans presque toutes les Universités allemandes. Ce sont presque toujours des philosophes qui la professent au point de vue historique comme un chapitre de l'histoire de la civilisation, et au point de vue théorique comme une section de la psychologie appliquée à l'éducation. Autrefois, chaque professeur de la Faculté faisait à tour de rôle, pour un semestre, le cours de pédagogie. C'était pour lui une occasion de parler de sa branche d'enseignement et de faire part au public des résultats les plus précieux d'une longue expérience scolaire. Il est facile de comprendre quel intérêt vraiment sérieux et pratique pouvaient offrir ces chapitres détachés d'une histoire générale de la méthode, tracés avec originalité et précision par les maîtres les plus compétents. Aujourd'hui on se perd un peu dans les abstractions et les idées générales.

Le cours de pédagogie est souvent complété par des exercices de séminaire. Dans ces séminaires, que nous avons visités pour la plupart, on fait surtout de la théorie, mais certains professeurs cherchent à faire aussi de la pratique. Le philosophe Herbart avait eu le premier l'idée, au commencement de ce siècle, d'annexer aux cours qu'il professa successivement à Königsberg et à Göttingue, une sorte d'école normale où ses élèves devaient apprendre et pratiquer, sous sa direction, le métier de professeur. Il ne s'agissait pas de correction de devoirs, mais de leçons faites à des enfants de divers âges et de divers tempéraments. Il ne semble pas que sa tentative ait réussi. Elle a été reprise de nos jours par deux disciples d'Herbart, l'un, M. Stoy, professeur honoraire de philosophie et de pédagogie à l'Université d'Iéna, l'autre, M. Ziller, professeur extraordinaire à l'Université de Leipzig. M. Stoy est un homme de talent et de dévouement qui n'est guère secondé que par son fils, privat-docent à Iéna. A Leipzig, au contraire, l'enseignement de la pédagogie a plusieurs représentants. M. Masius, le seul professeur *ordinaire* de pédagogie qui existe, à notre connaissance, en Allemagne; M. Hofmann, professeur de théologie; M. Eckstein, philologue distingué, qui s'occupe exclusivement des méthodes scolaires des gymnases, enseignent la pédagogie à côté de M. Ziller, esprit entier et systématique, mais non pas de la même manière. Ils partagent l'avis des pédagogues les plus compétents, M. Bonitz, conseiller au ministère de l'instruction publique, à Berlin, et M. Lorenz, actuellement recteur de l'Université de Vienne, qui sont absolument contraires au développement exagéré des exercices pratiques dans les séminaires pédagogiques. Ils pensent que les étudiants n'ont pas trop de trois an-

nées pour apprendre l'objet même de leur futur enseignement. Avant d'enseigner, il faut savoir. Or, les étudiants des séminaires pratiques perdent un temps précieux à enseigner, non pas même à des élèves de gymnases, — on ne les met que bien rarement à leur disposition, — mais à des enfants d'écoles primaires, les éléments d'une science qu'ils ne possèdent pas à fond, qu'ils savent mal. Dans les séminaires de MM. Masius et Eckstein et aussi à Bâle, au séminaire de M. Siebeck, les étudiants font, il est vrai, quelques leçons, mais la plus grande partie de l'enseignement consiste en exposés théoriques et en discussions entre étudiants sur des problèmes d'éducation. Par exemple, à une séance de séminaire à laquelle j'assistais, M. Siebeck lisait avec ses élèves un chapitre d'Herbert Spencer. Je n'ai pas eu la bonne fortune d'assister à l'enseignement de M. Willmann, de Prague, dont on dit grand bien. Je dois cependant constater que le système d'Herbart, qui est appliqué avec tant d'ardeur et de conviction par M. Stoy et aussi par M. Ziller, ne donne pas de mauvais résultats, mais ces résultats sont partiels, ce sont des tentatives isolées qui ne profitent qu'à un petit nombre d'étudiants et qui ne survivront guère, nous le craignons, aux maîtres distingués qui en ont pris l'initiative.

Nous sommes tout à fait d'avis d'introduire dans nos Facultés l'enseignement de la pédagogie, ce ne serait pas faire acte de témérité que d'acclimater chez nous une institution qui prospère dans les Universités de langue allemande et qui existe également en Italie, en Angleterre et aux États-Unis. Le cours que M. Marion a inauguré avec tant de compétence et de talent à l'École normale de Fontenay serait aussi bien placé dans nos Facultés et surtout à l'École normale supérieure, où l'on apprend tout, hormis la science de l'éducation. Mais l'enseignement, tel que je le comprends, ne devrait pas se faire comme à l'École d'Iéna. La pédagogie devait être enseignée à la fois comme une science, par un professeur spécial, dans des cours de théorie générale, et comme un art par chaque professeur dans sa conférence particulière. Pour ne parler que de l'enseignement théorique, il nous paraît d'un haut intérêt, tant au point de vue scientifique qu'au point de vue professionnel. N'est-il pas indispensable pour les futurs professeurs de collège de connaître la théorie générale et l'histoire des doctrines d'éducation, ainsi que l'organisation scolaire des différents pays? Ils apprendraient ainsi à réfléchir sur le but et l'objet de l'éducation morale, intellectuelle et physique, sur le rôle particulier des études dans le système éducatif, sur la nature

et les méthodes de l'enseignement approprié aux divers âges, sur la valeur absolue et relative des divers exercices de classe, sur les bons et les mauvais résultats des systèmes pratiqués à toutes les époques et chez tous les peuples civilisés. Je ne doute pas que les futurs maîtres ne s'intéressent davantage à leur art à mesure qu'ils le connaîtront mieux. Il va sans dire que tout en faisant la place la plus large dans ce cours à l'enseignement primaire et secondaire, le professeur ne devra pas négliger la théorie de l'enseignement supérieur. En Allemagne, je ne connais guère que le cours de M. Paulsen, à Berlin, où cette branche de la pédagogie soit traitée avec ampleur et élévation.

Le succès de la réforme qui s'accomplit dans nos Facultés dépendra sans doute en grande partie de nos maîtres, de l'activité et du talent qu'ils déploieront dans l'exercice de leur enseignement; mais il appartient au gouvernement de seconder leurs efforts en laissant libre jeu à leur initiative, en donnant satisfaction à toutes leurs réclamations légitimes. L'enseignement supérieur est encore en tutelle, et les bonnes volontés individuelles se sentent bien faibles dans ce pays, où la centralisation gouvernementale est si forte, où les mots d'ordre en matière d'éducation partent tous d'un ministère et sont exécutés au siège de chaque Académie par des recteurs qui concentrent, dans la sphère de leur action, toute la puissance publique. Il faut d'ailleurs rendre à l'administration cette justice que dans ces derniers temps elle a mis une certaine bonne grâce à émanciper de plus en plus les professeurs de Facultés, à les inviter à prendre une part plus active à tout ce qui intéresse leur enseignement. Les récentes décisions relatives aux bibliothèques universitaires sont conçues dans cet esprit. Désormais, les professeurs seront consultés, feront entendre leurs vœux, et il se créera dans chaque maison académique une véritable bibliothèque universitaire. Toute cette organisation, est-il besoin de le dire, existe depuis longtemps à l'étranger. A Bonn, les choses se passaient, à notre connaissance, de la manière la plus simple et la plus rationnelle. Un registre est déposé à la bibliothèque: chaque professeur y formule par écrit ses *desiderata*, indique les livres qu'il voudrait voir acheter, et le bibliothécaire est tenu de faire mention de l'achat en regard de la demande ou d'expliquer la cause qui a empêché d'y donner suite. Le bibliothécaire n'est pas libre de composer exclusivement le catalogue au gré de ses préférences personnelles.

Les bibliothèques, auxquelles il serait facile d'annexer de véri-

tables cercles académiques, soit particuliers aux professeurs, soit communs aux professeurs et aux étudiants, seraient pour les maîtres des diverses Facultés une excellente occasion de rapprochement. Ainsi pourraient se resserrer les liens de Faculté à Faculté et se créer peu à peu ces centres universitaires qui existent en Allemagne, en Autriche, en Hollande, en Suisse, en Angleterre, aux États-Unis, en Russie, dans les pays Scandinaves, en Belgique même, partout excepté en France. Un moment, sous le ministère Waddington, le gouvernement avait paru disposé à faire entrer les Facultés de l'État dans le concert européen; depuis, d'autres idées ont prévalu et la réforme semble indéfiniment ajournée. Quant à nous, qui la désirons avec passion, nous ne perdrons aucune occasion de signaler les immenses avantages qu'elle présente sur le système actuel. Aujourd'hui, notre tâche est plus modeste. Nous avons voulu appeler l'attention du public étranger et français sur les tentatives considérables qui s'accomplissent dans nos Facultés de lettres et de sciences. Tout s'y transforme, les maîtres et les méthodes. Les Facultés se créent un auditoire, elles enlèvent aux collèges et aux lycées un certain nombre de professeurs pour en faire des boursiers de licence et d'agrégation et des maîtres de conférences, et elles recrutent ainsi un personnel spécial pour les études supérieures. Mais, en revanche, elles sacrifient la plus grande partie de leur enseignement à la préparation des professeurs de collège; les maîtres de conférences qui, sous l'ancienne organisation, eussent été, pour la plupart, des professeurs de lycée, deviennent des préparateurs de licence, ils travaillent à la Faculté comme ils l'eussent fait au lycée pour l'enseignement secondaire, mais en même temps ils peuvent consacrer à l'enseignement supérieur le peu de loisirs qui leur restent. Quant aux professeurs titulaires des Facultés, ils préparent à la licence et surtout à l'agrégation, et quelques-uns d'entre eux prennent même part à la correction par correspondance. Ils ouvrent, plus souvent que par le passé, des cours d'érudition pour cet auditoire spécial que la nouvelle organisation leur assure; mais ils ne renoncent pas à la leçon publique, qui ajoute un lustre mondain, auquel ils tiennent presque tous, à leur renom de savants et de professeurs. On ne peut d'ailleurs s'étonner que la grande leçon conserve ses fidèles, car elle a été longtemps pour certaines Facultés de province un stimulant généreux, un élément de vie dont elles n'auraient pu se passer impunément. Elle restera quelque temps encore l'occupation préférée du petit nombre de professeurs qui regrettent l'ancien train de l'enseignement,

qu'effarouche ce commencement de vie qui se manifeste dans les Facultés. Le vieux temps était pour eux le bon temps; ils aimaient à goûter un doux *farniente*, au sein d'une médiocrité dorée et tranquille, à se délasser, dans les canonicats des Facultés, des fatigues de l'enseignement secondaire. Désormais, on exigera beaucoup d'eux, le professorat supérieur ne sera jamais une retraite, non seulement les examens se multiplieront, mais il faudra même préparer les candidats. Restera-t-il aux professeurs beaucoup de temps pour leurs études personnelles, pour la haute production scientifique ? Si l'on pouvait délivrer les Facultés de l'examen du baccalauréat, ce problème serait résolu, il ne serait plus à craindre de voir réduire les Facultés de lettres et de sciences au rôle exclusif d'écoles professionnelles.

Nous applaudissons, quant à nous, aux tentatives actuelles; nous nous réjouissons de voir à l'œuvre ces jeunes maîtres, la fleur et l'espérance de notre haut enseignement; c'est une vie nouvelle qui s'épanouit dans nos Facultés, et comme un rayon de soleil qui dore la coupole de notre vieille Sorbonne. Les beaux jours de la grande Université de Paris seraient-ils revenus? Mais tandis que nous caressons ce rêve, une réflexion nous trouble et durement nous rappelle au sentiment de la réalité. Tant que le baccalauréat restera ce qu'il est, une épreuve obligatoire pour tous les jeunes gens d'une culture moyenne, et qu'il ne deviendra pas ce qu'il devrait être, l'examen d'entrée de l'Université; tant que les professeurs des Facultés, asservis à 400 et 500 présences par an, useront leurs meilleures forces dans ce métier pitoyable d'examinateurs, nous conserverons de sérieuses inquiétudes sur l'avenir de notre enseignement supérieur.

Edmond DREYFUS-BRISAC.

LE
CONCOURS POUR L'AGRÉGATION
D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

ET LES CONFÉRENCES ORGANISÉES POUR LA PRÉPARATION DE CE CONCOURS A LA SORBONNE

Nous croyons devoir reproduire ici les paroles adressées par M. E. Lavisse, aux étudiants en histoire de la Faculté des lettres de Paris, à l'ouverture de ses conférences sur l'histoire du moyen âge, le 9 décembre 1880 :

Messieurs,

Les conférences inaugurées cette semaine ont pour objet la préparation à l'agrégation d'histoire et de géographie. Elles sont faites en partie par des professeurs, suppléants et maîtres de conférences de la Faculté des lettres, en partie par des répétiteurs de l'École des hautes études. Il ne sera pas sans profit que je vous parle, pour bien le définir, du concours d'agrégation ; je vous montrerai ensuite comment et dans quelle mesure la Faculté des lettres et l'École des hautes études vous aideront à vous y préparer. Ne vous étonnez pas si je m'explique en toute liberté sur ce concours et sur nos conférences : vous n'êtes pas un auditoire ordinaire ; vous serez ou vous êtes déjà des professeurs. C'est pourquoi je prendrai plaisir à vous entretenir des choses de l'Université, à vous y intéresser et à vous faire réfléchir sur des questions qu'il faut que vous connaissiez bien.

I

Le concours pour l'agrégation d'histoire se compose d'épreuves écrites, qui sont éliminatoires, et d'épreuves orales. Il a pour

but de constater tout à la fois le savoir général, l'aptitude professionnelle, et l'aptitude scientifique du candidat.

Les épreuves de savoir général sont les quatre compositions écrites d'histoire ancienne, d'histoire du moyen âge, d'histoire moderne et de géographie; chacune doit être faite en six heures, sur un sujet imprévu. Ces compositions écrites sont capables d'effrayer les candidats, et il n'y a pas de doute qu'elles en rebutent de très intelligents. Il est reconnu à l'École normale qu'il faut, pour entrer dans la section d'histoire, des grâces d'état, une rare patience au travail, une mémoire propre à retenir quantité de matières indigestes, et cette résignation de l'intelligence nécessaire à qui doit se contenter de notions vagues, où il voudrait de la précision, et du jugement d'autrui, quand il voudrait juger par lui-même. Les épreuves de savoir général prêtent donc grandement à la critique, comme le reconnaît sans difficulté le président actuel du jury d'agrégation. Nous allons consulter sur ce point, puis sur les autres, le rapport adressé par M. Geffroy au ministre sur le dernier concours; il est inséré au *Journal officiel* du 9 octobre 1880. Nous recourrons aussi à un article publié, encore par M. Geffroy, dans le numéro de la *Revue des Deux-Mondes* du 1er décembre 1880. Ce sont deux documents où vous verrez avec quelle sollicitude attentive, je puis dire inquiète, avec quelle conscience scrupuleuse, avec quelle haute et juste idée des devoirs de l'enseignement historique, quelle compétence et quelle expérience celui qui sera votre juge parle des épreuves sur lesquelles vous serez jugés.

M. Geffroy, pour démontrer la nécessité des épreuves de savoir général, dit qu'un professeur d'histoire doit avoir « cette possession familière et sûre d'un certain fonds de connaissances historiques », où il puisera « les termes de comparaison, la matière des jugements et des vues d'ensemble ». Rien de plus vrai. Un professeur d'histoire doit juger en racontant; or, en histoire, on juge surtout par des comparaisons : comparaison, pour une même histoire, entre le point où l'on est arrivé, celui d'où l'on est parti, et celui où l'on arrivera; comparaison entre les histoires des divers pays, pour expliquer les différences de mœurs et d'institutions; comparaison entre les histoires des diverses époques, pour expliquer les caractères particuliers de la civilisation dans l'antiquité orientale, dans l'antiquité grecque et romaine, pendant le moyen âge et les temps modernes. Vous ne serez donc pas de bons professeurs si vous ne savez pas, en même temps que vous ferez re-

vivre par le récit un homme ou une époque, donner aux enfants qui vous écouteront une idée de la valeur relative de l'homme et du temps. J'ajoute que vous ne serez des historiens que si vous avez une bonne provision de savoir général. Chacun de vous se marquera, j'espère, dans le champ de l'histoire universelle, un coin à défricher; mais votre travail sera d'autant plus fécond, que vous aurez une idée plus juste de l'ensemble historique, et vous acquerrez cette idée en consultant les œuvres de ceux qui, avant vous, ont fait comme vous ferez, c'est-à-dire travaillé à découvrir quelques parcelles de vérité.

Je pense donc que les épreuves de savoir général sont nécessaires; mais je les crois très dangereuses. Elles sont vraiment trop générales. En somme, un candidat se sent requis de répondre *ex tempore* à toute question prise dans l'histoire universelle et dans la géographie universelle. Je me souviens du temps où j'étais candidat à l'agrégation d'histoire et mieux encore du temps, plus rapproché, où je voyais travailler les élèves de troisième année à l'École normale. Au début de l'année, on se met à la besogne vaillamment. Du soir au matin, il n'y a point de relâche. On s'aide les uns les autres, mais on fait par soi-même la plus grande quantité de besogne. La salle d'études est encombrée de livres empruntés aux rayons dégarnis de la bibliothèque. Dans les tiroirs s'accumulent les feuilles de notes, rangées par cahiers; on lit toujours, et toujours on écrit en lisant. Les camarades qui se préparent aux autres concours, les philosophes surtout, dont la besogne pèse moins, se moquent des malheureux historiens, qu'ils considèrent comme des manœuvres. On tient bon pourtant. L'histoire a, grâce à Dieu, un charme si puissant, qu'il fait porter la fatigue, comme l'espoir de découvrir un vaste horizon, soutient le marcheur qui peine, son bâton à la main, sur le flanc d'une montagne. Mais il est des marcheurs que la lassitude arrête, et je n'ai presque pas connu de futurs historiens qui ne fussent, en route, pris de découragement. C'est qu'après avoir parcouru les grandes questions, qui attirent d'abord, on s'aperçoit vite qu'on en peut à peine reconnaître la surface. Et déjà l'on est sollicité par une foule de questions, moins importantes, mais qui, toutes, comme on dit « peuvent être données ». « Monsieur, demande-t-on au maître, croyez-vous qu'on puisse nous poser telle ou telle question? » Et le maître ne peut toujours répondre non. Le moment vient où l'étudiant sent qu'il va se noyer; il perd la tête. Alors il dresse des listes de rois égyptiens, de sultans turcs, de villes affiliées à la Hanse, et va fiévreusement des épigones d'Alexandre à ceux de Charlemagne, de la

guerre du Samnium à celle des Deux Roses, des affluents du Danube à ceux du Mississipi, d'Hannon et de Pythéas à Livingstone et à Nachtigall, en passant par Marco Polo. Des livres, on descend aux précis, des précis aux manuels. On a commencé par lire Curtius, Duruy, Grote, Guizot, Mommsen; on finit par les répertoires à l'usage des candidats au baccalauréat. On a devant soi le programme des lycées; on le divise en numéros; on marque d'une croix les vingt ou trente numéros sur lesquels on est prêt; il en reste cent sur lesquels on ne saurait mot dire. On arrive au concours, surmené, et, ce qui est plus grave, rompu à de détestables habitudes, capables de dévoyer à jamais un esprit et de le dégoûter du travail honnête.

Pour atténuer le mal dont il connaît la profondeur, M. Geffroy dit aux candidats qu'ils ont à se préoccuper des seules questions importantes. Il en donne des exemples : *Résultats des croisades; Principaux traits du régime féodal en France; Progrès de la Révolution qui, du temps de César, a substitué dans Rome l'Empire à la République; Principales réformes de la Constituante.* M. Geffroy ajoute que l'on demande aux candidats « non pas la série exacte et complète des faits, mais l'intelligence des différentes phases et la signification générale ». Il va au-devant de l'objection très fondée que l'on pourrait faire au privilège, attribué aux épreuves écrites, d'éliminer une partie des candidats; il déclare que ces éliminations se font avec une extrême réserve; que le nombre des admissibles n'est pas arrêté d'avance, et que, si l'agrégation est un concours, parce que les candidats sont classés par ordre de mérite, elle est un examen, parce que tous ceux qui méritent d'être admis, le sont.

Voilà pour vous rassurer; mais je suis obligé d'ajouter que ces atténuations du mal ne suffisent pas. Un candidat invité à ne préparer que les questions les plus importantes sera embarrassé pour en dresser la liste. Il craindra toujours de se tromper et retombera dans les inquiétudes que j'ai dites. Le seul remède serait de rédiger un programme où serait énumérées ces questions les plus importantes. J'irais même jusqu'à penser qu'elles ne devraient pas être portées toutes au programme de chaque année. C'est faire un raisonnement inexact que de dire : « Puisqu'un professeur doit enseigner l'histoire universelle, il faut qu'il la sache. » En fait, le plus accompli des agrégés, quand il sera professeur dans un lycée, devra, plusieurs années durant, préparer ses classes, et apprendre le matin ce qu'il enseigne le soir. Disons donc : « Puisqu'un professeur doit enseigner l'histoire universelle, il faut qu'il apprenne

à l'apprendre », et pour cela qu'il étudie sérieusement, non pas l'indéfini, où il se perdra, mais un certain nombre de questions, aussi compréhensives que l'on voudra, prises dans l'histoire de l'antiquité orientale ou classique, du moyen âge et des temps modernes.

C'est là un vœu que j'émets. Pour le moment, vous devez vous préparer à l'épreuve générale, telle qu'elle est, en songeant que la part du hasard, si grande qu'elle demeure, est diminuée par le choix des compositions écrites, par la façon dont elles sont corrigées, par la quadruplicité de l'épreuve et par « l'extrême réserve » avec laquelle le jury fait les éliminations.

Les épreuves qui sont destinées à constater l'aptitude au professorat sont : la correction des copies, la leçon d'histoire et celle de géographie.

La première consiste à tirer au sort une copie extraite des archives du concours général; à la lire, en un endroit clos, une heure durant; à en faire, devant le jury, la correction, qui doit durer une demi-heure. C'est une épreuve factice entre toutes, qui allonge, sans profit, la durée d'un concours fatigant. La suppression en a été plusieurs fois réclamée; on nous l'accordera quelque jour.

Très sérieuse, au contraire, est l'épreuve de la leçon d'histoire et de la leçon de géographie. Le sujet étant donné vingt-quatre heures à l'avance et toujours choisi dans le programme des lycées, cette épreuve est prise dans la vie même du professeur. Elle est de celles où l'aptitude au professorat se révèle le plus clairement, puisqu'on y peut faire montre de ces qualités maîtresses : la méthode, la simplicité, la précision, la clarté. Pour prouver que vous vous êtes assimilé le sujet, vous arriverez devant le jury sûrs de vous, avec peu de notes; vous parlerez nettement, fermement, sans encombrer votre exposition de citations documentaires, destinées à prouver ce que vous avancez. Le professeur d'enseignement secondaire ne discute pas : il affirme. C'est lui qui, vraiment, a les *verba magistri*. Vos juges, pour vous écouter, se transformeront en élèves, afin de voir si vous tenez compte de l'ignorance de l'enfant, de son incapacité à comprendre les choses difficiles, et de la fragilité de son attention, si vous avez jusqu'à la minutie le souci de la clarté, et jusqu'à la passion le désir d'être compris et de faire aimer l'histoire.

Les épreuves d'érudition sont les explications d'auteurs et les thèses.

Vous étudierez le texte de vos auteurs grecs, latins, français, de façon à l'expliquer correctement. Soyez avertis que dans le corps des agrégés, qui est un corps d'élite, il n'y a pas de place pour ceux qui, ne sachant expliquer ni Thucydide, ni Tacite, dénoncent leur impuissance à comprendre Sophocle et Virgile. On vous demandera donc d'abord de faire preuve de connaissances littéraires; ensuite de montrer que vous avez une bonne méthode d'étude et de critique. Il ne s'agit plus ici de prouver, comme dans les compositions écrites, que vous avez beaucoup appris d'autrui, ni, comme dans les épreuves professionnelles, que vous saurez transmettre ce que vous avez reçu : savoir étudier et critiquer un historien, c'est être un historien soi-même. Aussi l'explication des auteurs, trois fois répétée, donnant lieu à une triple note, a-t-elle une grande importance, à mon avis, méritée.

Mais l'épreuve la plus considérable de tout le concours est, d'après M. Geffroy, la leçon de thèse. Les sujets de thèse marqués au programme seront divisés en un certain nombre de leçons, et chacun de vous recevra du sort la désignation d'une leçon à préparer en vingt-quatre heures. En même temps, le sort désignera un de vos concurrents, qui, assis auprès de vous, écoutera votre leçon pour argumenter ensuite contre vous. A votre tour vous serez l'adversaire de quelqu'un. Vous aurez donc deux fois l'occasion de prouver que vous avez étudié vos thèses. C'est sur cette préparation que le jury compte pour constater que vous êtes « capables de recherches spéciales, d'études personnelles, de travaux quelque peu originaux ». — « On demande, poursuit M. Geffroy, que vous étudiiez ces thèses vous-mêmes et, autant que possible, aux vraies sources. Ceux qui se borneraient à résumer les livres de seconde main feraient le contraire de ce qu'on attend d'eux. Le jury, qui est sur ses gardes, et qui a soigneusement préparé les thèses, s'en apercevrait vite et en tiendrait compte avec sévérité. »

Il est certain, Messieurs, que cette épreuve est excellente. Elle ressemble à l'explication des auteurs, en ceci qu'elle exige l'étude attentive et l'analyse d'un certain nombre de documents; mais le candidat, après l'analyse, doit faire une synthèse; après avoir recueilli, par le dépouillement des textes, les renseignements historiques qu'ils contiennent, il doit en faire la critique, les classer, et conclure qu'il en appert telle ou telle vérité historique. Voilà l'initiation véritable à la profession d'historien; aussi est-il très regrettable qu'il soit à peu près impossible que vous prépariez seuls vos thèses.

L'expérience démontre que des candidats à l'agrégation ne

peuvent tout à la fois apprendre ou repasser l'histoire universelle, préparer des explications d'auteurs et des thèses dont le sujet est très vaste, comme l'étude de la *Notitia dignitatum*, des *Institutions de Charles VII*, de l'*État de la France en* 1789. La première et la seconde de ces questions occuperaient plusieurs années de la vie d'un érudit. Il est vrai qu'on exigera de vous « non des conclusions complètes, mais une série d'explications méthodiques et probantes, appuyées sur un petit nombre de textes bien choisis, que l'on peut commenter avec quelque détail ». Mais, pour choisir ce petit nombre de textes, sur lesquels on appuiera les explications requises, il faut avoir fait le travail de dépouillement et de critique. C'est pourquoi vous avez besoin d'être aidés. Abandonnés à vous-mêmes, vous seriez condamnés à vous contenter d'une préparation hâtive et factice. Les mauvaises habitudes dont je parlais tout à l'heure s'appliqueraient ici avec des conséquences plus désastreuses. Vous serez donc aidés par nous, mais de façon à ne pas compromettre votre éducation historique. Je m'expliquerai tout à l'heure plus clairement, car, après avoir défini le caractère des différentes épreuves, j'arrive à vous dire comment vous serez préparés à les subir. Ici, bien entendu, je ne parle que de moi et de la partie de cette préparation qui revient au professeur d'histoire du moyen âge.

II

Voici ce que je ferai pour compléter votre instruction générale ; pour vous préparer aux épreuves professionnelles ; pour vous préparer aux épreuves d'érudition.

A compléter votre instruction générale pourront servir mon cours public et une de mes conférences.

Dans le cours public, les vendredis, à trois heures, je traiterai de l'*Histoire générale de la formation de l'État prussien*, depuis les plus lointaines origines jusqu'à la mort de Frédéric II. C'est un sujet qui ne peut être compris, si l'on n'en éclaire les obscurités par l'étude de maintes questions de l'histoire du moyen âge et des temps modernes. J'étudierai ces questions de manière à vous être utile.

Dans la conférence du jeudi, à cinq heures, j'exposerai l'histoire de l'Occident, depuis la mort de Théodose jusqu'à la mort de Charlemagne. Après cinq ou six leçons d'introduction sur l'état de l'Empire romain, de l'Église, et du monde barbare, avant les invasions,

j'exposerai l'histoire des invasions, celle des principaux établissements barbares en Italie, en Gaule, en Espagne, et l'histoire des deux premières dynasties franques jusqu'en 814. J'insisterai particulièrement sur les institutions, et j'indiquerai, pour chacune des parties de cette étude, les sources principales. Ce sera l'occasion de vous faire connaître les grandes collections de documents historiques.

L'année prochaine, dans la même conférence, j'exposerai l'histoire de la période historique qui s'étend depuis la mort de Charlemagne jusqu'à la mort de l'empereur Frédéric II, de 814 à 1250. Je dépasserai même cette date pour suivre, jusqu'en 1328, les progrès de l'autorité monarchique en France. Ceux d'entre vous qui assisteront, pendant deux années, aux conférences du jeudi, auront ainsi des notions suffisantes sur l'histoire d'une grande partie du moyen âge.

La préparation aux épreuves professionnelles incombe spécialement au maître de conférences. J'y contribuerai, pour ma part, en vous faisant faire quelques leçons, où je verrai comment vous saurez approprier à l'enseignement secondaire le cours que vous entendrez. Je ferai, par exemple, trois ou quatre leçons sur Clovis, au cours desquelles je lirai et discuterai les textes qui nous sont parvenus sur l'histoire de ce roi. Tel d'entre vous en tirera une exposition de trois quarts d'heure, d'où il enlèvera tout l'*apparatus* de la critique, pour ne s'appliquer qu'à donner à l'enfant quelques notions simples, précises, intéressantes sur le personnage et sur l'époque. Toute leçon de lycée bien faite suppose un double travail : travail du maître sur les sources mêmes de l'histoire, pour s'approprier la vérité historique ; travail du maître pour approprier cette vérité à l'intelligence de ceux qui l'écoutent. C'est l'idéal auquel la pratique ne répond guère, j'en conviens ; un professeur d'histoire, qui s'instruit lui-même, avec les seules ressources de son travail personnel, ne saurait suffire à une pareille tâche ; mais un professeur d'histoire, qui a reçu une éducation historique sérieuse, comme celle que nous espérons vous donner, connaîtra directement les principaux documents des principales questions, et chacune de ses leçons sera, pour ainsi dire, son œuvre personnelle.

Il ne me reste plus qu'à vous parler de la préparation aux épreuves d'érudition. Pour vous aider à étudier votre thèse d'histoire du moyen âge sans me substituer à vous, voici ce que je compte faire. Les *Institutions de Charles VII* seront étudiées à la

fois dans les conférences de MM. Giry et Roy, à l'École des hautes études, et dans une conférence que je ferai le jeudi, à dix heures trois quarts. J'ai pris, pour ma part, l'armée, les finances, la justice. Je me garderai bien de vous faire une série de leçons sur l'armée, les finances et la justice; ce serait faire toute votre besogne. Je dépouillerai les documents, indiqués au programme, sur ces questions; je lirai et commenterai sommairement les principaux; puis, je vous laisserai le soin de les classer, et de choisir, pour reprendre les expressions de M. Geffroy, les textes que vous devrez commenter avec quelque détail, et desquels vous tirerez, non des conclusions complètes, mais une série d'explications méthodiques et probantes. Après l'étude de chaque série de documents, je désignerai deux ou trois d'entre vous, qui feront des leçons, chacun de ceux qui seront désignés ayant un argumentateur prêt à discuter avec lui.

III

Je pourrais arrêter là ces observations, et, vous ayant dit, d'une part, ce que vous avez à faire, d'autre part, ce que nous ferons pour vous, me mettre à l'œuvre tout de suite. Mais, pour la raison que j'ai dite en commençant, — c'est-à-dire parce que je parle à des universitaires, — je veux vous faire part de quelques réflexions qui me viennent à l'esprit, à propos de ces conférences et de tout le travail dont j'ai donné le programme.

Ces conférences sont insuffisantes pour vous, et elles sont dangereuses pour la Faculté des lettres et pour l'École des hautes études. Ne vous étonnez pas trop de cette brusque assertion, et laissez-moi vous en démontrer la justesse, sans vous préoccuper de la conclusion que j'en tirerai.

Ces conférences sont insuffisantes pour vous. En effet, si nous avons bien défini le concours d'agrégation, la préparation à ce concours doit avoir pour effet de former des professeurs et des historiens.

Nous pouvons arriver à former des professeurs. Ceux d'entre vous surtout qui sont délégués dans les lycées de Paris ou professeurs dans les collèges communaux de l'Académie, et qui, à tous moments, appliquent nos conseils et font passer l'exemple dans la pratique, ont tous les moyens de s'instruire dans leur métier.

A former des historiens, nous arrivons en partie, par nos cours et nos conférences, car nous contribuons à vous donner le savoir général, si nécessaire, les qualités d'exposition et de composition,

non moins nécessaires, quoi qu'en disent ceux qui les méprisent, ayant pour cela des raisons particulières ressemblant à celles que donne certain Renard pour ne pas manger les Raisins d'une treille trop haute. C'est encore former des historiens que d'enseigner, par l'exemple, la bonne méthode pour l'étude des documents. Mais l'historien ne doit pas seulement savoir tirer d'un document tout ce qu'il contient : il faut qu'il soit maître de ce document, maître de l'écriture et du texte; capable de lire, et de soumettre le texte à une double critique : critique verbale, pour en assurer l'authenticité, critique historique, pour déterminer la valeur de l'historien. Pour l'histoire ancienne surtout, toute distinction entre le philologue et l'historien est fausse. Le véritable historien, c'est le philologue, dans l'acception large du mot. Il faudrait donc que le futur agrégé demandât aux cours et aux conférences de la Faculté des lettres et de l'École des hautes études des leçons de critique et de lecture des textes, de philologie et de paléographie. Enfin, tout étudiant digne de ce nom doit élever son esprit par la haute culture, qui est la culture littéraire. Il la trouvera dans les cours de la Faculté, entre lesquels son seul embarras sera de choisir.

Nos conférences sont insuffisantes. Je dis plus : elles peuvent vous être nuisibles. L'organisation du travail de la préparation vous enlève à peu près toute initiative. Vous êtes trop passifs, nous, trop actifs, — et c'est cette activité même qui est le danger dont je parlais pour la Faculté des lettres et pour l'École des hautes études.

L'École des hautes études est un établissement scientifique ayant ses élèves admis après examen. On y fait, dans la section d'histoire et de philologie, de la science désintéressée. L'École ne pourrait changer de méthode sans déchoir. La Faculté des lettres est ce qu'est l'École des hautes études, plus autre chose. C'est une partie de sa mission que de contribuer à la diffusion des connaissances générales. C'est pourquoi elle ouvre ses portes au grand public qui se presse, plus nombreux que jamais, au pied des chaires où parlent des maîtres, honneur de notre Sorbonne et de l'Université. Il est de mode aussi de médire de cet enseignement. Ceux qui en médisent sont ceux qui font fi des qualités d'exposition et de composition : ils me sont suspects, pour des raisons déjà dites. La Faculté des lettres a encore pour mission de faire avancer la science par les travaux personnels de ses professeurs. Enfin, elle doit à l'Université de contribuer à former des professeurs pour l'enseignement secondaire et pour l'enseignement supérieur. Mais, pour qu'elle puisse s'acquitter de cette triple tâche, bien des con-

ditions sont nécessaires. S'il faut qu'un professeur prépare des cours publics dont le sujet change chaque année, des thèses d'agrégation dont le sujet change chaque année, des explications d'auteurs, dont la liste change chaque année; qu'il corrige des travaux de candidats à l'agrégation ou à la licence; qu'en même temps il s'interrompe pendant des mois, pour voir défiler devant lui l'interminable et peu intéressante série des candidats au baccalauréat, pendant des semaines, pour examiner les candidats à la licence, ou pour étudier une thèse doctorale, soit manuscrite, soit imprimée, ce professeur, tenu à l'impossible, ne sera tenu à rien. Une Faculté soumise à un pareil régime est perdue pour la science. Or, de la triple mission dont j'ai parlé, la partie la plus importante, c'est l'avancement de la science par le travail du professeur. Si ce travail est impossible, la Faculté aussi sera frappée de déchéance, et tous ceux qui ont la vocation du travail s'écarteront d'elle.

Vous allez maintenant me demander la conclusion. Quel est le remède à cette insuffisance de préparation qui vous touche directement, et à ce danger dont sont menacées les Facultés des lettres?

Ce remède, le voici :

Vous savez sans doute que le Conseil supérieur de l'Instruction publique est saisi d'un projet de réforme de la licence, ayant pour but de décomposer l'examen actuel, de façon qu'il y ait, avec des épreuves fondamentales communes, une licence spéciale en lettres, en philosophie et en histoire. Je suppose qu'un étudiant de la Faculté, boursier ou libre, s'inscrive en novembre 1881 pour la licence en histoire, et qu'il s'y prépare pendant deux années; j'admets qu'il soit licencié en juillet 1883. Il s'inscrit alors comme candidat à l'agrégation, se prépare pendant deux années au concours, et s'y présente en août 1885. Je suppose d'autre part que le programme d'agrégation, au lieu d'être donné chaque année, soit valable pour deux ans. Ce ne sont pas là des hypothèses, hardies : elles peuvent, d'un moment à l'autre, devenir des faits qui n'étonneraient personne. Notre candidat à l'agrégation a donc quatre années devant lui. Dès lors, il est sauvé.

Il sait où il va, dès le jour de son inscription; pour lui montrer comment il y faut aller, il aura nos conseils, puis ses propres réflexions, et l'expérience qu'il acquerra tous les jours. Sur l'affiche de la Faculté, et sur celles de l'École des hautes études et du Collège de France, il choisira sa liste de cours. Il la fera, au début, un peu longue, sans doute, pour la restreindre ensuite. Il tâtonnera, choisira lentement sa direction, qu'il suivra d'autant mieux qu'il l'aura choisie lui-même. N'étant point paralysé par l'é-

treinte de l'examen, il aura du temps pour la paléographie, pour l'étude critique des sources, pour l'achèvement de son éducation littéraire et historique générale. Il en aura pour préparer lui-même la plupart des épreuves qui devraient être des épreuves vraiment personnelles, comme l'explication des auteurs et les thèses.

Dès lors, la Faculté des lettres n'a plus à craindre la déchéance dont je parlais. Les futurs licenciés et les futurs agrégés seront ses élèves privilégiés, et pour eux, le professeur continuera à traiter, en deux ou trois ans, les principales questions d'histoire générale ; mais il lui restera du temps pour ses travaux personnels, auxquels il donnera une large place dans son enseignement ; il associera même à ses recherches les moins pressés parmi les étudiants ; il les instruira en les employant ; il se servira d'eux en leur rendant service.

Messieurs, ce qui n'est encore qu'une espérance peut être, dans trois ou quatre années, une réalité. Et je conclus en disant : pour que les Facultés préparent à des examens leurs étudiants, sans qu'elles-mêmes et ces étudiants en ressentent de mauvais effets, il faut qu'elles fassent cette préparation, pour ainsi dire, sans qu'elles s'en aperçoivent.

A mon avis, l'organisation actuelle est donc provisoire. Elle est faite pour vous, candidats à l'agrégation en 1881 ou en 1882, qui étiez sans auxiliaires et sans guides, et que nous avons voulu aider et guider. Si nous ne pouvons vous donner l'instruction complète, vous aurez au moins, pendant le peu de temps passé auprès de nous, reçu l'initiation aux bonnes méthodes et commencé votre apprentissage scientifique. Il vous sera aisé de l'achever par vous-mêmes, surtout si vous demeurez en relations avec nous, comme il convient entre élèves et maîtres, membres d'une école historique. Car c'est bien une école historique qui se fonde sur ce terrain commun aux élèves de la Faculté des lettres, de l'École normale, de l'École des chartes et de l'École des hautes études ; une école à laquelle la besogne ne fera pas défaut, et qui devra contribuer tout à la fois au progrès de l'enseignement national et à celui de la science historique française.

Parmi les élèves de cette école, il en est qui se destineront à l'enseignement supérieur et qui nous remplaceront un jour. Il ne tient qu'à nous de leur donner une haute idée des devoirs qui les attendent, et nous n'y manquerons pas. Presque tous, sinon tous, vous passerez par l'enseignement secondaire, et beaucoup d'entre vous y demeureront. Nous souhaitons qu'il en soit ainsi. A ceux-là aussi, nous voulons donner une haute idée de leurs devoirs.

Songez-y bien : un professeur d'histoire qui voit, devant lui, passer plusieurs générations d'élèves, auxquels il donne un enseignement sérieux et intéressant à la fois, avec ces ouvertures sur toutes choses que permet et commande l'histoire, est, entre tous, un homme utile à son pays. Professeurs dans un lycée, il arrivera souvent que vous enseignerez l'histoire dans une école normale primaire. Là vous serez, comme je suis ici, maîtres de maîtres futurs. Si vous savez, devant eux, dégager de l'appareil des faits et des dates, l'histoire vraie de la France, encadrée dans l'histoire du monde ; si vous leur apprenez à voir, pour qu'ils les montrent ensuite, les choses sous les mots et la vie sous les formules ; à raconter sans pédantisme ; à tenir éveillée l'attention des enfants pour y verser tant de notions indispensables à la vie intellectuelle d'un homme et d'un Français ; représentez-vous alors que vous parlez non pas à vingt personnes, assises devant vous, mais à des milliers d'enfants qui écouteront un jour ceux à qui vous parlez. En disant « utile au pays », je n'ai rien dit de trop.

Mais il faudra aussi que, tous, professeurs d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, vous contribuiez, soit par la publication, soit par la mise en œuvre de documents, au travail historique, si languissant en France, où nous laissons se perpétuer une ignorance insupportable sur les points les plus importants, même de notre histoire nationale. J'aurai bien des fois l'occasion de confesser nos misères. Bien des fois aussi je vous citerai l'exemple d'un autre pays où la fécondité du travail historique mérite qu'on l'admire et qu'on l'envie. Il est plus facile à un Français d'apprendre l'histoire de l'Allemagne que l'histoire de la France, tant sont nombreux en Allemagne les documents publiés, nombreuses les études critiques sur ces documents, nombreux les travaux où ils sont mis en œuvre. Cette supériorité de l'Allemagne sur nous, il est aisé d'en dire les causes. Il ne faut pas croire qu'il y ait, dans l'esprit français, un défaut d'aptitude au travail attentif, patient et désintéressé. Ceux qui colportent cette calomnie ne savent pas que l'érudition française des deux derniers siècles a produit des œuvres qui ont été des modèles pour les Allemands, et qui doivent devenir des modèles pour nous. Mais il est trop vrai que, chez nous, en dehors de nos écoles normales, des hautes études et des chartes, il n'y a point d'école historique ; que les travailleurs, pour cette raison, sont rares et demeurent isolés ; que le travail s'égare et se perd dans toutes les directions. C'est pourquoi il est grand temps que des écoles historiques se fondent auprès de quelques-unes de nos Facultés, pour produire des travailleurs, et pour régler le tra-

vail. Chacune de ces écoles, ou plutôt, dans chacune d'elles, chaque professeur aura pour tels ou tels sujets une prédilection qu'il saura inspirer à ses élèves. Aux principales parties du domaine historique seront attachés des ouvriers. Et qui sait? dans quelques années, dans vingt ans par exemple, on pourra peut-être entreprendre l'étude méthodique de l'histoire de la France, sous la forme d'une série d'annuaires, où chaque année aura son histoire par les documents. Ce jour-là, les vulgarisateurs, au lieu de se copier les uns les autres, sauront où trouver la matière de livres sérieux pour l'enseignement secondaire et primaire; car les trois ordres de l'Université de France sont solidaires les uns des autres, et l'effet salutaire de ce que nous faisons ici, en Sorbonne, sera ressenti quelque jour dans la plus humble école du plus humble village. J'aime à revenir sur cette idée. On me reprochera peut-être d'être utilitaire : je le suis en effet. J'ai, comme je le disais tout à l'heure, cette ambition que nous contribuions tout à la fois au progrès de la science historique française et de notre enseignement national.

Messieurs, j'ai quelques mots encore à vous dire sur la discipline de nos conférences.

Nul n'y sera admis s'il n'est boursier de la Faculté des lettres, élève de l'École normale, de l'École des hautes études ou de l'École des chartes, ou bien étudiant libre, inscrit sur un registre ouvert à cet effet au secrétariat de la Faculté. Par étudiants libres, nous entendons les professeurs d'histoire délégués dans les lycées de Paris, les professeurs d'histoire du ressort académique de Paris, qui viennent, le jeudi, suivre nos conférences; ceux, enfin, qui, sans appartenir aux écoles que j'ai nommées, et sans être professeurs d'histoire ni candidats à l'agrégation, veulent suivre un enseignement historique sérieux. Il est utile que tous, même les élèves des écoles, vous preniez des cartes d'inscription, pour les présenter à l'appariteur, lorsque nous lui donnerons ordre de s'assurer qu'il n'y a point d'étrangers dans la salle.

Les portes de l'amphithéâtre seront fermées dès l'ouverture de la leçon. Ceux d'entre vous qui, retenus, je suppose, par leur service, arriveraient en retard, passeront par l'entrée du professeur.

Il est impossible que vous suiviez toutes les conférences; dans un mois, lorsque votre choix sera fait, nous vous demanderons une liste des cours et des conférences où vous vous proposez d'assister régulièrement.

On construit en ce moment-ci, près de la salle où nous sommes,

des baraquements dont la moitié nous est réservée. Nous y aurons une salle de conférences bien aménagée pour l'enseignement, une salle d'études bien aménagée pour le travail. Vous y trouverez, non point une bibliothèque, — notre bibliothèque, c'est celle de l'Université, — mais des livres : les meilleures éditions des auteurs indiqués pour l'agrégation ; les documents et ouvrages relatifs aux thèses d'agrégation, excepté les documents compris dans les grandes collections, qui sont à la bibliothèque de l'Université ; les meilleurs manuels, ceux qui ont une valeur scientifique ; des dictionnaires ; des recueils bibliographiques ; des atlas. Près de la salle d'études, il y a un cabinet, où le professeur pourra vous recevoir et s'entretenir avec vous de votre travail.

Dès que l'installation du baraquement sera terminée, nous y transporterons notre domicile.

Je prie ceux d'entre vous qui ont l'intention de suivre mon cours public d'en avertir l'appariteur, afin qu'il leur réserve des places sur les premières tables de l'amphithéâtre, en face du professeur. Il faut que, là aussi, les élèves de la Faculté sachent et montrent qu'ils sont chez eux.

Ernest LAVISSE.

LA

QUESTION DU SECTIONNEMENT

DE LA FACULTÉ PHILOSOPHIQUE (1)

Très honorable assemblée,

Au seuil de la nouvelle année scolaire, j'offre à mes collègues et collaborateurs un salut et un souhait. Puisse cette année être pour nos travaux une année féconde!

Il n'est pas besoin que je renouvelle la promesse faite tout à l'heure d'employer toutes mes forces, en toute conscience, pour exercer la charge si honorable qui m'a été confiée; mais qu'il me soit permis, selon les traditions de notre Institut, de me présenter à vous par une allocution qui touche à l'organisation universitaire.

Tandis que je cherchais un sujet qui pût être traité dans les limites un peu restreintes que comporte la solennité de ce jour, il m'est venu à l'esprit une question qui a surgi plusieurs fois dans le cours des dix dernières années, et dont l'examen a soulevé une certaine agitation dans les cercles académiques. Sans doute elle ne concerne immédiatement que les Facultés de philosophie; mais, si l'on pense au grand nombre des professeurs de ces Facultés, qui, dans la plupart des Universités, est au moins égal à l'ensemble du corps enseignant de toutes les autres Facultés, et dans plusieurs, à l'Université de Berlin, par exemple, est notablement supérieur, — si, de plus, on considère la variété et la diversité des sujets d'étude dont la Faculté de philosophie est le centre, on ne peut éviter de reconnaître à ces Facultés une situation exceptionnelle. Quand bien même ce point ne serait pas accordé, je puis néanmoins, dans la conviction que tous ceux qui touchent à l'Université se sentent membres d'un grand corps, nourrir l'espérance que cette tentative

(1) Discours prononcé à l'Université de Berlin, le 15 octobre 1880, par M. le docteur A.-W. Hofmann, en prenant possession du rectorat.

d'éclairer une question capitale pour la Faculté philosophique, trouvera aussi des oreilles attentives près des membres des autres Facultés et de ceux qui ont choisi d'autres champs d'études.

La question sur laquelle je désire appeler votre attention en ce moment, est celle-ci : *La Faculté philosophique, avec ses divisions variées et le nombre toujours croissant de ses professeurs, répond-elle encore aux besoins actuels? Ou bien un sectionnement en deux ou plusieurs Facultés est-il à recommander, eu égard à la nature diverse des branches de la science que traite cette Faculté?*

Nous ne méconnaîtrons pas l'importance pratique de cette question, sachant que, bien loin de rester exclusivement dans le domaine de la spéculation, elle est déjà entrée dans la phase des essais, et que cette séparation vient d'être accomplie dans deux Universités allemandes.

D'où vient que cette réforme est jugée nécessaire précisément dans la Faculté de philosophie? J'ai donné la réponse en indiquant tout à l'heure la situation exceptionnelle de cette Faculté, car, jusqu'ici, l'idée n'est venue à personne de faire un sectionnement dans la Faculté de théologie, dans la Faculté de droit ou dans celle de médecine. Les trois Facultés que je nomme ont, dans le cours des temps, pris bien moins d'accroissement que la Faculté philosophique. Jetons un regard sur la statistique de notre Université : nous verrons que, depuis sa fondation, le nombre des membres de cette Faculté a presque triplé, tandis que pour les autres Facultés réunies, ce nombre n'a guère augmenté de plus du double (1). Une différence d'accroissement analogue se rencontre dans d'autres Universités. Cette différence a pour fondement la tâche particulière de chaque Faculté : celles de théologie, de droit, de médecine, sont des Facultés scientifiques au service de la vie; elles sont, du moins, consacrées de préférence à la science appliquée; la Faculté philosophique est vouée à la science libre, indépendante; ses efforts tendent immédiatement à l'enseignement de la science pure; c'est pourquoi la tâche des Facultés de théologie, de droit, de médecine, si grande, si variée, si importante qu'elle soit pour le bien de l'humanité, par cela même qu'elle vise immédiatement un but pratique, se tient toujours, cependant, dans des limites détermi-

(1) Nombre des professeurs ordinaires des quatre Facultés de l'Université de Berlin, dans les années :

	Faculté de théologie.	Faculté de droit.	Faculté de médecine.	Faculté de philosophie.
1810.	3	3	6	13
1880.	7	8	13	38

nées, tandis que le domaine des recherches théoriques, qui est celui de la Faculté de philosophie, l'esprit et la nature, est un champ illimité. Ce double domaine a été cultivé différemment aux différentes époques. Dans les siècles précédents, c'est aux sciences déductives qu'on s'attachait de préférence; il était réservé à notre siècle de faire fleurir à côté d'elles, avec un succès inespéré, les sciences inductives, celles de la nature.

Si donc le développement croissant des sciences naturelles et la culture de chacune de leurs branches séparées, au sein de la même Faculté, ont contribué essentiellement à reculer les bornes de cette dernière, il ne faut pas nous étonner que les sciences naturelles, — semblables à une colonie devenue puissante qui veut se détacher de la métropole, — élèvent la prétention de s'affranchir du lien de la Faculté. Cette prétention est encore fortement appuyée par l'importance, on pourrait dire la prépondérance, que les sciences naturelles, en dehors du cercle académique où on les cultive seulement pour la recherche de la vérité, ont conquise dans l'industrie, les arts et le commerce. Sur tous les champs de l'activité humaine, nous rencontrons les applications pratiques des découvertes que ces sciences ont faites; leur mise en valeur pour la vie réelle s'accomplit avec une telle rapidité, que le rêve d'un physicien ou d'un chimiste est souvent réalisé quand le savant n'a pas encore cessé de rêver. Rien d'étonnant que les représentants des sciences, qui ont prouvé aussi bien que d'autres leur dévouement au bien de l'humanité, soient amenés à se demander si ces sciences, dans leur développement actuel, ne sont pas appelées à sortir de la place qui leur était jusqu'ici assignée dans la Faculté philosophique, pour remplir le cadre d'une Faculté spéciale?

Les efforts de ce genre ne sont pas d'aujourd'hui ni d'hier; ils ont commencé plus tôt, presque en même temps, par le fait, que la première floraison des sciences naturelles dans nos Universités.

C'est il y a un demi-siècle environ, que, pour la première fois, si je ne me trompe, le mot a été prononcé par le célèbre professeur de droit politique Robert de Mohl, à Tübingen : « Le nombre des Facultés, dit de Mohl, dans sa *Polizei-Wissenschaft nach den Grundsætzen des Rechtsstaats*, se détermine par l'ensemble des sciences enseignées à l'Université; il n'est donc nullement immuable. Quand une science s'est développée en elle-même et au-dehors, au point d'exiger un grand nombre de professeurs et de former un sujet d'étude spéciale, on doit en faire aussi une Faculté spéciale. » Et il ajoute plus loin : « Le temps pourrait n'être pas éloigné où les sciences naturelles se compléteront partout en Fa-

cultés particulières. » Il a fallu cependant assez de temps avant que cette espérance s'accomplît même dans une mesure très modeste. Il est vrai que, dans le cours des années, la transformation de la Faculté philosophique a été, à plusieurs reprises, dans diverses Universités, un sujet de discussions, mais on n'a pu défendre cette cause avec chaleur. Il en fut question autrefois à la petite Université de Giessen, où, vers le milieu du siècle, un grand nombre de jeunes chercheurs s'étaient réunis autour de la puissante personnalité de Liebig. Plus d'une fois, mais seulement après que Liebig se fut installé à Munich, eurent lieu des débats sur le sectionnement de la Faculté philosophique; le gouvernement hessois avait soulevé cette question de l'existence séparée des sciences naturelles. La Faculté répondit qu'une division en deux ne paraissait pas désirable, et que, si l'on devait se résoudre à une transformation, une séparation en trois (1) serait peut-être préférable; mais finalement elle se décida pour le maintien du *statu quo*. Vers 1860, la pensée du sectionnement fut prise en sérieuse considération à Tübingen, à cette même Université où l'idée avait pris naissance; et enfin, en 1863, la séparation fut accomplie. La Faculté de philosophie conserva son nom; la Faculté des sciences naturelles réunit les chaires de mathématiques et d'astronomie, de physique, de chimie pure et appliquée, de minéralogie, géologie et paléontologie, de botanique, de zoologie et d'anatomie comparée, enfin de sciences pharmaceutiques. Avec le semestre d'hiver de la même année, la nouvelle Faculté de sciences naturelles commença de fonctionner sous la direction de son premier doyen, le botaniste Hugo de Mohl, frère du professeur de sciences politiques que nous avons nommé. Un écrit publié à cette occasion (2) nous apprend que la première cause de cette innovation fut une proposition de la Faculté de médecine qui ne fut accueillie qu'après un très vif débat entre les Facultés intéressées. Il vaut la peine de remarquer que la Faculté philosophique d'alors se prononça à plusieurs reprises et avec la plus grande décision contre ce plan, bien que l'ensemble des professeurs de sciences naturelles eût voté pour la séparation et la réunion aux membres de la Faculté de médecine qui enseignaient les mêmes sciences. C'est seulement après que le sénat académique eut prononcé sur la fondation d'une Faculté

(1) Les trois Facultés auraient été : 1° une Faculté de philologie, d'histoire et de philosophie; 2° une Faculté de mathématiques et de sciences naturelles; 3° une Faculté de sciences politiques.

(2) Discours prononcé à l'ouverture de la Faculté des sciences naturelles de Tübingen par Hugo de Mohl.

nouvelle que le gouvernement donna son approbation. Hugo de Mohl qui, le 29 octobre 1863, inaugura la nouvelle Faculté par un discours solennel, est visiblement convaincu de l'excellence de cette innovation, car il termine son allocution en avertissant sérieusement les Universités allemandes « de ne pas rester en arrière de leur époque, de reconnaître l'importance que les sciences naturelles ont acquise, et de leur accorder une situation indépendante qui réponde à cette importance et favorise leurs progrès ultérieurs.

« Cette situation, les sciences naturelles l'ont atteinte chez nous, s'écrie-t-il en terminant. Nous en avons pour preuve ce fait, qu'aujourd'hui je vous parle à cette place où je suis. La fondation de la Faculté des sciences naturelles constate une rupture avec cette idée du moyen âge, que la culture intellectuelle ne se trouve que dans les études d'humanités; cette fondation reconnaît que les sciences naturelles sont arrivées à la même hauteur que les autres sciences, qu'elles doivent aller, vers leur but particulier, dans leur chemin particulier; elle nous donne la garantie que ces sciences pourront tendre vers ce but sans être égarées par des influences étrangères. Exprimons notre reconnaissance à l'esprit éclairé de notre gouvernement qui, en Allemagne, a rompu le premier avec le vieux préjugé, et crions aux Universités sœurs : Suivez-nous! »

Les Universités sœurs n'ont cependant pas répondu à cet appel; quelques-unes, sans doute, à la suite de cette initiative de Tübingen, ont examiné la question du sectionnement de la Faculté, mais n'ont pas été plus loin. Une ouverture en ce sens, faite vers 1870, par le gouvernement autrichien, à la Faculté philosophique de Vienne, a donné lieu à une discussion approfondie du sujet; mais cette nombreuse corporation s'est prononcée contre le sectionnement à une grande majorité. De même, à Breslau, le sectionnement a été pendant des années le sujet de vives discussions sans qu'il en résultât une transformation de la Faculté. A Kiel et à Königsberg, la même proposition n'a pas eu plus de succès. Quant à la conséquence des débats qui ont eu lieu à Munich, et, plus tard, à Würzbourg, sans toutefois que l'exemple de Tübingen ait été suivi, j'aurai à y revenir particulièrement.

Mais le flot puissant d'évènements qui, depuis cette époque, a passé sur notre patrie, a joint, au cercle des antiques Universités, une sœur nouvelle.

Quand l'Université de Strasbourg fut rétablie, la délimitation des Facultés fut aussi le sujet de longues et minutieuses délibérations dirigées par Roggenbach avec beaucoup de sagesse; et l'on

verra toujours un pas considérable dans la décision prise, au bout d'un an, de renoncer à la forme traditionnelle adoptée d'abord pour la Faculté de philosophie et d'imiter l'exemple de Tübingen. A côté de la Faculté philosophique, Strasbourg a institué une Faculté de mathématiques et sciences naturelles.

Il ne faudra certes pas, en abordant la discussion du point qui nous occupe, dédaigner l'initiative de l'Université de Strasbourg. Ceux à qui incombait l'organisation du nouvel Institut n'étaient pas arrêtés par le système qu'ils trouvèrent en vigueur au moment de la renaissance de l'Université. Ils avaient le pouvoir de choisir une forme ou l'autre, selon qu'ils jugeaient celle-ci ou celle-là plus avantageuse : ils se décidèrent finalement pour la séparation introduite à Tübingen. Cependant, il ne faudra pas non plus attribuer à cette décision une portée trop grande; d'une part, en effet, on avait en vue plutôt une organisation nouvelle qu'une transformation, et, d'autre part, dans ce cas spécial, un point d'attache à l'institution qui nous venait de France paraissait tout indiqué. Même s'il fallait en conclure que, dans les circonstances données, Strasbourg a choisi le meilleur parti, il n'en résulterait pas qu'il soit également avantageux de transformer les Facultés philosophiques d'après l'exemple de Tübingen. Ce qui a une portée toute spéciale pour la question qui nous occupe, ce sont les changements accomplis entre temps dans la Faculté philosophique de Munich, et, en moindre proportion, dans celle de Würzbourg. A Munich, la question du sectionnement, soulevée, peut-être, par suite du grand nombre de professeurs que la Faculté contient, fut mise en délibération peu de temps après l'exemple donné par Tübingen, cependant la séparation ne s'en est pas suivie. La Faculté a été conservée dans son ensemble et apparaît une dans la liste des professeurs et des cours. Elle est divisée néanmoins en deux sections, l'une pour la philosophie, la philologie et l'histoire, l'autre pour les mathématiques et les sciences naturelles; et chacune d'elles tient séances à part, sous la présidence de son doyen. Dans ces réunions sont réglées les affaires qui concernent telle ou telle section. C'est seulement lorsqu'il vient à l'ordre du jour certaines questions qui intéressent la Faculté tout entière qu'elles sont délibérées en séances plénières, sous la présidence du doyen le plus âgé. Depuis 1875, le même système a été adopté à Würzbourg, mais les deux Facultés n'ont qu'un seul doyen choisi tour à tour dans la première ou dans la seconde. Cette division de la Faculté, tout en conservant l'unité, rappelle en quelque sorte le système adopté dans plusieurs Académies, entre autres dans celle de Berlin.

Les observations faites depuis le sectionnement accompli à Tübingen et à Strasbourg, ainsi qu'à Munich et à Würzbourg, n'ont guère été communiquées jusqu'ici par les personnes compétentes, c'est-à-dire par les membres des Facultés ainsi modifiées. A l'exception d'un travail fort remarquable de M. Paul du Bois-Reymond, professeur de mathématiques à Tübingen, qui, d'ailleurs, se prononce résolument pour l'unité de la Faculté philosophique, je ne connais encore aucune publication concernant les expériences faites à ce sujet.

Étant donné la diversité des circonstances au milieu desquelles s'est accomplie totalement ou partiellement la division dans les quatre Universités que nous avons nommées, et le manque de renseignements précis sur le résultat obtenu, nous sommes amené à traiter la question d'une manière purement académique, abstraction faite de tout précédent, et à examiner simplement les motifs qui ont été allégués ou peuvent militer tant en faveur de la séparation que du *statu quo*.

Dans cette exposition, nous aurons toujours devant les yeux la situation pratique, et surtout ce fait que chaque Université montre dans son organisation interne des particularités notables. Un grand nombre, par exemple, possèdent l'institution qu'on appelle le *grand sénat* et qui connaît de toutes les affaires générales de l'Université. Ces organisations spéciales ont certainement une influence sur la question qui nous occupe; je ferai aussi tout de suite remarquer que l'examen dans lequel je veux entrer a pour base les institutions des Universités de l'Allemagne du Nord.

Si nous demandons quels motifs on peut faire valoir pour le sectionnement, ses partisans allèguent d'abord en général le haut degré de développement atteint par les sciences naturelles, ainsi que le nombre de matières d'enseignement qui sont actuellement traitées ou le seront bientôt. On ne peut refuser plus longtemps de reconnaître l'indépendance d'un tel ensemble de sciences. L'union des sciences naturelles avec ce qu'on appelle les sciences de l'esprit dont les représentants cultivent un tout autre domaine et emploient dans leurs travaux une méthode essentiellement différente, peut être un obstacle au développement des premières sans profiter en rien aux dernières.

Ces indications suffisent pour déterminer la ligne d'attaque des partisans du sectionnement. Quant aux arguments spéciaux qu'ils mettent en avant, c'est d'abord le préjudice qui doit résulter pour les sciences naturelles de l'unité de la Faculté philosophique. Dans l'état actuel des choses, la décision est, selon

eux, entre les mains des philosophes, — je me permettrai dorénavant d'employer ce nom pour désigner les membres de la Faculté qui ne sont ni mathématiciens ni naturalistes. Par suite de cette disproportion, toutes les décisions, les propositions les plus importantes pour le progrès des sciences naturelles, sont mises en question et risquent de ne pas aboutir. Même si l'on reconnaissait au vote de la minorité un caractère valable, il n'y faudrait pas voir un remède à la situation : comme, en effet, les autorités dont les Universités dépendent sont ordinairement des philosophes ou des fonctionnaires qui partagent leurs idées, le sort du vote de minorité serait, en règle générale, arrêté d'avance. Il semblerait, par le fait, que plusieurs Facultés non séparées aient fait là-dessus d'amères expériences. « Ce serait mal connaître les hommes, dit Hugo de Mohl, que d'admettre qu'une majorité ignorante des affaires de la minorité et occupant par principe un tout autre terrain, pourrait avoir l'abnégation de se soumettre à la décision de cette minorité et d'appuyer ses intérêts ; généralement, elle suivra ses propres idées, bien que mal fondées, et combattra la minorité. » Il y a surtout, d'après de Mohl, des écueils très dangereux entre lesquels une Faculté philosophique non divisée doit manœuvrer : c'est quand il s'agit de remplir une chaire vacante. Entre temps, l'inconvénient signalé se manifeste encore, à l'occasion, dans des propositions de toute espèce : on reproche notamment aux philosophes une répugnance invincible à l'achat d'ouvrages d'histoire naturelle : dans les sections de bibliothèques universitaires consacrées à ces livres « le visiteur voit bâiller un gouffre vide ». Mohl raconte, à cette occasion, qu'une Université d'Allemagne, à lui connue, avait commandé la machine pneumatique destinée au cabinet de physique au fabricant de pompes de la ville, afin que l'argent ne profitât pas à un mécanicien de l'étranger. Je ne veux pas dire par là qu'il faille rendre les philosophes directement responsables de cette acquisition précieuse.

Un dernier reproche est élevé par les sécessionnistes contre les partisans de l'union : c'est la perte de temps. « La division du travail, s'écrient-ils, tel est aujourd'hui le mot d'ordre. C'est la division du travail qui nous permet de profiter, autant qu'il est possible, de cette faveur du temps mesuré avec une si grande parcimonie. »

Maintenant, accordons aussi la parole à ceux qui veulent que la Faculté philosophique soit conservée dans son unité.

Sans doute, le naturaliste cultive un autre domaine que le philosophe, cependant il ne faut pas reconnaître sans conditions

qne la méthode de travail de chacun est différente. Il y a un caractère commun à tous deux : la recherche scientifique indépendante de toute application pratique des résultats acquis. Le physicien, — et nous emploierons désormais ce nom au sens antique pour désigner le naturaliste, — le physicien part, comme le métaphysicien, d'une série d'hypothèses sur lesquelles s'élève l'édifice artistement bâti de ses conclusions. Mais, dans son travail, le physicien dispose d'auxiliaires qui sont étrangers au métaphysicien ; le minéralogiste, le botaniste, le zoologue ont l'observation; le physicien, au sens précis du mot, et le chimiste ont l'expérimentation; et ainsi, on est fondé à dire que les méthodes sont différentes; mais, d'autre part, il ne faut pas méconnaître que la méthode du mathématicien que l'on voudrait partout introduire dans les nouvelles Facultés d'histoire naturelle à fonder, s'écarte encore plus peut-être de la méthode du chimiste et du botaniste que de celle du métaphysicien, et l'on doit pareillement avouer que le physicien, et le chimiste même, ont à s'engager dans une toute autre route que le minéralogiste et le botaniste, par exemple, et, en général, que le savant qui s'occupe des sciences naturelles descriptives. En tout cas, la crainte, même fondée, que la différence de méthodes entre les philosophes et les physiciens réunis dans une même Faculté occasionnât un désavantage aux sciences naturelles, ne suffirait pas à motiver une séparation, car, lors même que la séparation serait réellement accomplie, les éléments les plus divers resteraient cependant unis. Mais une telle crainte est-elle fondée? Cette question devrait être résolue négativement, au dire des partisans des Facultés unes, car, jusqu'ici, personne n'a fait la preuve que les sciences naturelles, pendant de longues années d'union avec les sciences déductives, aient eu à souffrir le moindre préjudice.

Les sciences naturelles sont en ce moment, et depuis longtemps déjà, dévoloppées dans nos Universités plus que dans aucun pays du monde, et surtout en ce qui concerne la culture séparée de chaque branche des sciences, l'Allemagne a précédé toutes les autres nations. Dans notre Université aussi, encore au commencement du siècle, il n'était pas rare que deux et même trois sciences naturelles fussent traitées par le même professeur. Mais, dès cette époque, commença une transformation dans le sens du mieux, tandis qu'ailleurs la disproportion s'est continuée jusqu'au milieu du siècle. Je connais, entre autres, une grande et riche Université dans laquelle, vers 1850, les chaires de chimie et de botanique étaient encore réunies. L'heureux professeur à deux faces suppor-

tait d'ailleurs avec peine les difficultés de la situation, et il exprimait son embarras d'une manière assez naïve : il portait deux sortes de cartes de visite, et, naturellement, il déposait chez les botanistes sa carte de professeur de chimie, et, chez les chimistes, sa carte de professeur de botanique. On ne demanderait plus aujourd'hui à un seul professeur d'enseigner deux sciences naturelles diverses. Si, aujourd'hui, quelqu'un voulait critiquer la façon dont chaque spécialité est traitée dans les Universités allemandes, il trouverait plutôt à redire sur les limites tant soit peu étroites dans lesquelles plus d'un maître renferme son enseignement. Et ce n'est pas seulement la quantité de spécialités adoptées par nos professeurs d'histoire naturelle qui assure à nos Universités une place hors ligne ; les auxiliaires extérieurs aussi, que la culture des sciences naturelles exige en grande quantité pour prospérer, leur sont accordés à pleines mains par le gouvernement et par les Chambres. Si un partisan de la sécession pouvait encore prétendre vers 1860 que les seules Universités où l'on trouvait des Instituts passables pour chaque science naturelle étaient celles où ces spécialités étaient cultivées par des maîtres tout à fait éminents ou actifs, aujourd'hui on peut retourner l'argumentation et dire que si dans telle ou telle Université il y a des spécialités qui manquent des Instituts nécessaires, c'est, à coup sûr, que leurs représentants ont témoigné peu d'intérêt pour la situation de leurs Instituts. Aucun autre pays du monde n'a élevé aux sciences naturelles des palais et des temples comme ceux que l'Allemagne a élevés et élève encore partout dans ses Universités. Et cet élan n'est pas resté inaperçu de l'étranger, dont les envoyés étudient avec zèle et avec soin les installations scientifiques de nos hautes écoles, et font connaître à leurs gouvernements les résultats de ces études dans des rapports étendus. Oui, nous avons toute raison d'être fiers de la floraison des sciences naturelles dans nos Universités allemandes, et si l'on réfléchit que cette floraison s'est développée dans l'union de ceux qui la cultivaient avec ceux qui travaillaient sur d'autres domaines, il faut reconnaître que cette union n'a été pour eux nullement un obstacle ; il faut même se demander si les physiciens, conduisant la charrue de la science, sans l'aide des philosophes, auraient eu à se réjouir d'une aussi riche moisson. Si donc, les sciences naturelles n'ont eu, par le fait, à souffrir en rien de leur union avec les sciences philosophiques, si la crainte même d'un préjudice est sans fondement, il ne nous reste qu'à signaler quelques griefs particuliers et à en examiner la valeur. C'est d'abord l'impossibilité de calculer les résultats d'un vote, sur laquelle

on appuie d'une façon particulière. Quand on prétend que les philosophes sont partout en majorité, cela peut être vrai, en général, mais l'excédent est variable, selon les Universités. A Berlin, le nombre des philosophes dépasse celui des physiciens d'un peu plus du double; à Leipzig et à Strasbourg, il approche du double; à Tübingen, il est une fois et demie plus grand; à Göttingen, la majorité est à peine appréciable : on voit donc comment peut se former le résultat d'un vote. En admettant qu'il y ait une Faculté si malheureusement composée qu'aucun des philosophes n'ait la moindre intelligence des sciences naturelles, ni le moindre intérêt pour elles, en admettant encore que ces sciences n'aient pas un seul protecteur dans les autorités dirigeantes, il ne serait sans doute pas impossible que la proposition la plus utile, la plus nécessaire même fût repoussée. Mais, on le voit, il faudrait un enchaînement extraordinaire de circonstances défavorables pour qu'un pareil résultat eût lieu. Considérons donc une fois les choses sous un jour moins sombre. Les membres d'une Faculté une ne sont pas une coterie aux sentiments étroits dont le cercle d'idées s'arrête aux bornes de son domaine; ce sont des hommes aux vues larges qui voient dans l'avantage d'une partie une garantie du progrès général; ce sont de vrais membres de l'Université, dans la plus noble acception du mot. Ceux qui appartiennent aux deux fractions ne doivent pas seulement posséder une vue profonde de leurs affaires particulières, il est encore nécessaire qu'ils aient la bonne volonté de se comprendre les uns les autres. Dans une Faculté ainsi composée, les naturalistes introduisent une proposition que leurs collègues, au premier coup d'œil, regardent peut-être comme d'une utilité secondaire; mais, dans le libre échange d'idées qui se fait aux délibérations collégiales, le projet finit par être apprécié des deux parts, et, appuyé du vote de la Faculté entière, il arrive, soit au Sénat, soit au ministre. Le projet ainsi recommandé ne pèsera-t-il pas dans la balance d'un poids beaucoup plus considérable que s'il émanait seulement d'une Faculté de sciences naturelles qui ne pourrait toujours se composer que d'un nombre relativement petit de professeurs dont les pensées, d'ailleurs, se meuvent dans des cercles très rapprochés, restreignant ainsi la possibilité d'une discussion très étendue? Les défenseurs des Facultés unes estiment que, en dépit de la possibilité d'une majorité de philosophes, le préjudice qui s'en suivrait reste néanmoins très invraisemblable. Ils ne veulent surtout pas admettre que lorsqu'il s'agit de remplir une chaire vacante, décision dans laquelle ce n'est pas l'intérêt de telle ou telle Faculté, mais bien celui

de l'Université entière qui est en jeu, le moindre tort puisse être fait aux sciences naturelles par un coup de majorité de la part des philosophes. Et quand on allègue, sans se lasser, la préférence accordée aux Facultés philosophiques dans les bibliothèques univertaires, il ne faudrait pas oublier que, justement à cet égard, les philosophes ont sur les physiciens une avance de plusieurs siècles qu'on ne peut espérer de rattraper en quelques dizaines d'années. Ceux qui défendent l'unité de la Faculté philosophique sont d'avis, au contraire, que sa prépondérance est fondée précisément sur l'union de ceux qui cultivent les deux domaines scientifiques, et que l'influence possédée par les membres les plus distingués d'une fraction profite nécessairement à l'autre fraction.

En revanche, les partisans de l'union ne peuvent ni ne veulent nier que les séances de la Faculté entraînent une certaine perte de temps que le sectionnement pourrait diminuer. La proportion des affaires qui incombent aux deux fractions n'est pas facile à déterminer, et doit être différente selon les Universités et les époques. Si l'on admet que le fardeau des affaires qui concernent la Faculté une se répartisse sur les deux fractions en proportion de leurs membres, il paraît que, pour les naturalistes, le nombre des séances de Faculté pourrait être diminué des deux tiers dans le cas le plus favorable, et, dans le cas le moins favorable, de la moitié.

Mais en réalité, l'économie de temps sera loin d'être aussi notable, car, pour les affaires qui intéressent une partie seulement de la Faculté, rien n'empêche de nommer des commissions *ad hoc* qui étudient la question à délibérer, et, quand elle est arrivée au degré voulu de préparation, la portent devant l'assemblée plénière de la Faculté. Ou bien qu'on décide d'instituer des commissions permanentes, système qui a donné d'excellents résultats à la Faculté de Bonn depuis tantôt un demi-siècle. On obtiendrait par là les avantages dont jouit la Faculté de Munich, sans être forcé de recourir à une sorte de séparation telle que celle introduite dans cette Université.

Quand bien même en réalité les physiciens ainsi que les philosophes auraient à sacrifier un peu de leur temps par suite de leur réunion en une même Faculté, la question se pose : Si cette perte n'est pas richement compensée par le profit que cette union assure aux deux parties? Les avantages extérieurs d'abord, surtout dans les grandes villes où les conditions de l'existence rendent plus difficiles les relations personnelles, ne sont pas surtout à dédaigner. Les points de contact scientifiques entre les deux fractions sont si nom-

breux, qu'on ne peut guère imaginer une séance de la Faculté sans un échange de vues réciproque, partant sans un profit pour les deux parties. Dans ces réunions, on traite des questions scientifiques les plus variées; chacun, quel que soit le domaine qu'il cultive, a souvent besoin d'aide, et il sait bien que ses collègues sont tout disposés à la lui prêter, comme lui-même se fait un plaisir d'être en retour à leur service. En général, il ne s'agit pas de graves requêtes, mais seulement de petites demandes d'assistance qui, pour l'un, sont d'un grand prix et ne coûtent rien à l'autre. C'est, par exemple, un renseignement ou une explication sur tel passage des anciens, ou un dérivé étymologique, ou un coup d'œil rapide dans l'histoire de la philosophie; ce sera encore un nom convenable à donner à un nouveau minéral ou à une plante nouvelle, peut-être seulement un produit chimique nouveau-né à tenir sur les fonts baptismaux. Mais ce ne sont pas seulement ces relations scientifiques commodes dont la Faculté une est l'intermédiaire, on peut estimer bien plus haut l'avantage qu'une telle communauté apporte aux vues scientifiques de chaque membre.

La séparation accentue les divergences, l'union les atténue. Ce principe est vrai aussi pour la Faculté de philosophie. Le plus sûr moyen de prévenir les malentendus entre membres isolés ou de dissiper ceux qui existent déjà, est toujours les relations personnelles du corps tout entier. Ces rapports sont aussi notre meilleure sauvegarde contre une culture exclusive.

Aujourd'hui, le chercheur se contente généralement d'une seule science, souvent même d'une partie de cette science. Il ne regarde ni à gauche ni à droite, de peur que ce qui se passe dans le champ voisin ne l'empêche d'approfondir de tout cœur le petit coin qu'il a choisi. Nous sommes bien éloigné de méconnaître les grands progrès que la science doit à ce travail approfondi; oui, son essor sans exemple serait à peine possible sans la limitation du travail que le chercheur s'impose le plus souvent de sa propre volonté. Mais ce système donne également lieu à des scrupules sérieux; un souci trop exclusif du détail particulier trouble la vue du grand ensemble dont l'intelligence est le but de nos efforts :

> Car, seul, un grand objet peut
> Émouvoir la profondeur de l'âme humaine.
> Un cercle étroit rend l'esprit étroit.

Et justement, cette direction bien visible qui est propre à notre temps, cette tendance à se limiter au détail rend doublement désirable toute occasion d'entrer en rapports avec ceux qui travaillent

sur d'autres domaines, et, par là, d'élargir le cercle de ses vues. Toutes choses égales d'ailleurs, celui dont les recherches scientifiques s'éloignent le plus du travail purement technique est assuré du plus grand succès ; mais celui qui s'isole dans son ouvrage, ou n'entre en rapports qu'avec les représentants des spécialités voisines, est tout particulièrement exposé au danger de faire œuvre technique. Je partage à tous égards la manière de voir exprimée récemment encore par un de nos collègues qu'on n'accusera certes pas d'être porté à méconnaître la valeur des études de sciences naturelles :

« L'étude exclusive des sciences naturelles, dit E. du Bois-Reymond (1), comme toute autre occupation exclusive, rétrécit le cercle des idées. Les sciences naturelles limitent la vue à ce qui est sous nos yeux, à portée de notre main, à ce que donne l'expérience immédiate des sens avec une certitude qui paraît absolue. Elles détournent l'esprit des spéculations plus générales et moins certaines, et le déshabituent de se mouvoir dans le domaine de ce qui est indéterminé. Dans un certain sens, nous estimons en elles cette direction comme un avantage des plus précieux, mais quand elles sont maîtresses exclusives, on ne peut nier que l'esprit ne devienne facilement pauvre d'idées, que l'imagination ne perde ses couleurs, l'âme sa sensibilité, et la conséquence est une manière de voir étroite, sèche et dure, abandonnée des Muses et des Grâces.»

Il n'y a pas de meilleur remède contre cette direction exclusive et ce rétrécissement que le travail commun dans une Faculté commune !

Il est encore une autre vertu dont on fait souvent honneur à la Faculté philosophique. Nous venons de parler du travail exclusif qui est inhérent à la science de notre époque ; on lui a fait encore bien des fois un autre reproche, celui d'orgueil exclusif. De tout temps il y a eu des savants qui avaient une très haute opinion d'eux-mêmes ; leur nombre a dû s'augmenter notablement dans ces derniers temps, en sorte qu'il est né une maladie d'un caractère spécial qui, heureusement, ne s'étend que d'une façon sporadique. Contre cette maladie, il y a une ordonnance infaillible qui, par malheur, ne peut être prescrite à tout le monde ; la voici : travail commun dans une Faculté commune !

Voudra-t-on renoncer à de pareils avantages pour gagner quel-

(1) *Culturgeschichte und Naturvissenschaft.* Discours prononcé le 24 mars à la Société pour les cours scientifiques de Cologne, par E. du Bois-Reymond ; 2e édition, p. 42.

ques heures en diminuant le nombre des séances de Faculté ? Ces avantages profitent aux membres de la Faculté d'abord en tant que savants, mais ces membres sont aussi professeurs, on peut même dire professeurs avant tout : voyons donc quelle est, en cette qualité, leur situation vis-à-vis de la question, et examinons enfin, *last not least*, en quoi elle concerne les collègues qui travaillent dans ce grand domaine des sciences philosophiques et physiques. Au point de vue du professeur, son intérêt ne peut être douteux ; si l'on ne peut nier que le savant, le chercheur, auquel on peut encore pardonner d'être exclusif, n'ait un grand intérêt à jeter un coup d'œil général sur l'étendue, la méthode et le but des sciences voisines, ce que permet l'unité de la Faculté, nous devons accorder qu'une telle vue sur le champ voisin est presque une nécessité impérieuse pour le professeur qui, avant tout, a le devoir de se faire une idée claire de sa place dans l'ensemble de l'enseignement, et pour qui le travail exclusif serait un grave défaut. Sans nul doute, il fait tous ses efforts pour faire croître devant ses élèves l'arbre de la science, mais il sera toujours plus ou moins forcé de dépasser les limites étroites de sa propre spécialité. La science met à sa disposition les matériaux nécessaires pour rendre plus claire sa pensée aux yeux de ses auditeurs, quand son exposition est déjà assez avancée. Il sera souvent dans le cas de faire des emprunts aux sciences voisines, et il le pourra d'autant mieux qu'il en aura acquis une vue plus étendue.

Cette obligation que la qualité de professeur impose aux membres de la Faculté marque aussi la séparation essentielle entre la Faculté et l'Académie. Dans l'Académie, l'élément didactique n'est aucunement représenté, aussi est-il inadmissible que la division, plusieurs fois essayée et accomplie dans les Académies, soit proposée comme un modèle à suivre pour la division des Facultés philosophiques.

Un autre motif encore rendrait cette division peu désirable pour le professeur. La liberté d'enseigner est une des premières conditions vitales de l'Université allemande ; sans doute, personne ne craindrait que ce bien si précieux fût menacé par la séparation, mais le professeur l'estime à si haut prix, que même cette légère transition dans le sens d'école spéciale, indiquée par la division, le remplit d'inquiétude. Et cette inquiétude n'est pas tout à fait sans fondement. Les adversaires comme les partisans de l'unité de la Faculté ont fait plus d'une fois remarquer que le groupe philosophique de cette Faculté a plus d'affinités avec la Faculté de théologie et celle de droit, et le groupe des physiciens

est plus voisin de la Faculté de médecine que les deux groupes ne le sont entre eux. Les adversaires y voient un motif de séparation, tandis que les partisans de l'unité y trouvent un argument en leur faveur. Ils allèguent en effet avec raison que si les occupations idéales représentées par la Faculté philosophique vis-à-vis des Facultés pratiques ne sont plus concentrées en une seule main, si ces trois Facultés pratiques ne remontent plus à une source commune où elles puisent les notions préliminaires qui leur sont nécessaires pour atteindre leur but particulier, un lien puissant qui réunit les Facultés en Université aura disparu, et alors les Facultés pratiques aussi bien que les fragments de l'ancienne Faculté de philosophie courront risque de se transformer de plus en plus en écoles spéciales, danger qui n'est pas à méconnaître, eu égard au lien déjà relâché des Facultés dans nos Universités allemandes.

Si le maintien de la Faculté philosophique dans son unité est d'une importance indéniable pour le maître, elle n'a pas moins d'intérêt pour l'étudiant. Dès son entrée dans la corporation universitaire, l'étudiant a conscience de cet intérêt. Nombre de nos jeunes amis sont bien éloignés d'apporter à l'Université un plan d'études arrêté : et quelques-uns de ceux qui sont présents sont peut-être dans ce cas. Il est donc heureux qu'une Faculté étendue et variée s'ouvre devant eux. Immatriculé dans la Faculté de philosophie, l'étudiant choisira, en tenant compte de ses aptitudes et des circonstances, le groupe de sciences dont il désire prendre possession, mais, pendant toutes ses années d'études, il se réjouira de ce que la Faculté, dans son unité, lui ouvre un libre horizon qui, chaque jour, l'invite à dépasser les bornes étroites de son domaine particulier d'études, et à jeter aussi un regard sur les autres sciences que cette Faculté réunit.

On répondra sans doute qu'il n'est défendu à aucun étudiant inscrit dans une Faculté quelconque d'entendre les leçons faites par les membres d'autres Facultés, et que, par le fait, les étudiants en médecine suivent un certain nombre de cours de sciences naturelles; mais il ne faut pas non plus méconnaître que, lorsqu'il s'agit d'aller entendre des leçons d'une Faculté voisine, il y a une différence notable entre ne pas défendre et inviter. De même que le professeur estime par-dessus tout la liberté d'enseigner, l'étudiant n'a pas moins à cœur la liberté d'apprendre et, dans un sens plus étendu, la liberté académique. Et il peut bien être entraîné à douter si cette liberté ne serait pas vraiment menacée par la séparation de la Faculté. En effet, la séparation entre les sciences physiques et les sciences philosophiques ne semble-t-

elle pas être un premier pas, quoique peu sensible, vers un plan d'études arrêté, qui, à sa place dans une école polytechnique, serait incompatible avec la liberté académique? Justement, cette indépendance de l'étudiant vis-à-vis des règlements, cette liberté illimitée d'arrêter lui-même la direction de ses études sont un privilège essentiel de l'étudiant allemand vis-à-vis des étudiants anglais et français.

De plus, quand arrive le temps où il doit prouver le résultat de ses études, c'est pour l'étudiant une source de satisfactions que l'épreuve ait lieu dans l'enceinte de la Faculté une; sans doute, il s'attend à ce qu'on lui demande plus qu'un savoir limité, c'est-à-dire la preuve qu'il a acquis une vue générale sur tel ou tel ensemble de sciences; mais aussi la valeur de la récompense répond bien à la peine, car le document dont le sceau garantit son éducation scientifique ne lui donne pas le titre de docteur dans une science spéciale, mais le revêt de la dignité de docteur de la science par excellence, de docteur en philosophie.

Si j'ai parlé, surtout au point de vue des physiciens, en faveur du maintien de l'unité de la Faculté philosophique, personne ne s'en étonnera. En effet, il ne me serait pas aisé de retracer à nos collègues les philosophes les sentiments de cordialité et d'estime dont ils sont, je n'en doute pas, animés envers nous. Je suis sûr que si l'un d'entre eux était à ma place il adresserait aux physiciens autant d'éloges que j'en ai adressés aux philosophes, et qu'il reconnaîtrait que la Faculté de philosophie ne peut pas plus se passer des sciences naturelles que nous ne pouvons nous passer des sciences philosophiques; il est possible même qu'il verrait dans cet élément une sauvegarde qui n'est pas à dédaigner contre certains dangers qui menacent le philosophe sur son propre domaine; il se souviendrait peut-être de l'avertissement donné par la servante de Thrace au philosophe de Milet quand celui-ci, regardant vers les étoiles, ne prenait pas garde au fossé qui était devant ses pieds. Les paroles de Gœthe, si souvent répétées, lui reviendraient à l'esprit avec une application nouvelle.

Le philosophe, séparé du physicien, « s'élève et touche de la tête les étoiles; nulle part son pied incertain ne peut s'attacher et il est le jouet des nuages et des vents ».

Uni aux physiciens, « il tient fermement, de tout son corps, à la terre solide et éternelle ».

Je pourrais terminer ici, mais cette question : « Faut-il maintenir l'unité de la Faculté ou faut-il la diviser? » amène une

autre question, on pourrait dire parallèle, en sorte que la solution de la première est un point de départ pour la solution de la seconde.

Cette seconde question se résume en deux mots : Gymnase ou Realschule de premier ordre?

Depuis plus d'un quart de siècle, sujet de vifs débats auxquels ont pris part tour à tour les porte-parole de tous les cercles, et après avoir été tranchee en sens différents suivant les différents partis, soumise depuis dix ans seulement à une discussion publique dans laquelle toutes les Facultés des Universités de Prusse ont été entendues, — cette question délicate a été élucidée de tous côtés de telle manière que cela semblerait presque une entreprise audacieuse si, à la dernière heure, j'essayais encore de la présenter à un point de vue nouveau.

Permettez-moi cependant de toucher cette question, bien qu'en passant, pour prouver que l'effet de la séparation dans la Faculté philosophique s'étendrait bien au delà des limites de l'Université. Le but que les fondateurs de la Realschule avaient devant les yeux semblera à tous parfaitement fondé. Qui pourrait s'étonner que les nombreuses professions auxquelles on n'avait pas fait leur place jusque vers le milieu du siècle et qui ont acquis bien vite à notre époque une situation influente dans l'État et la conscience de cette situation, aient formé le vœu et senti le besoin de tenir compte, dès l'école, du travail particulier auquel les hommes de cette classe doivent consacrer leur vie? Ainsi naquirent les Écoles Polytechniques correspondant aux Universités, et, comme préparation à ces Écoles, la Realschule qui remplace le Gymnase. A côté de la forme éprouvée du haut enseignement entrait en vigueur un nouveau système d'éducation nécessité par les nouvelles conditions d'existence de notre temps, et qui, différant dans son but et ses moyens, était le légitime complément du système ancien.

Aussi longtemps que ce mode complémentaire d'instruction resta fidèle à la tâche qu'il s'était proposée en naissant, il n'eut qu'à se féliciter des plus heureux succès. Mais bientôt le mouvement auquel il devait son origine et sa direction l'entraîna bien au delà du but primitivement marqué. Ce fut d'abord la Realschule à qui l'on donna en perspective une mission plus étendue : une école qui prépare avec succès ses élèves pour le *Polytechnicum* ne serait-elle pas aussi en mesure de leur ouvrir le chemin de l'Université ? Les mathématiques, les sciences naturelles, les langues modernes, à l'enseignement desquelles la Realschule s'est

vouée en première ligne, ne renferment-elles pas la même vertu d'éducation intellectuelle que l'on a jusqu'ici attribuée aux seules langues classiques, cultivées dans les gymnases? S'il en était ainsi, l'opinion que les études d'humanités seules peuvent préparer à l'enseignement supérieur ne paraît-elle pas exagérée?

Que le plan d'études primitivement adopté pour la Realschule fût insuffisant à préparer aux études universitaires, les avocats les plus zélés du nouveau mouvement ne pouvaient eux-mêmes en douter. Il ne restait qu'une seule question : Jusqu'à quel degré fallait-il reconnaître la nécessité d'une base classique? La nécessité d'ouvrir dans certaines limites le plan d'études au latin parut à tous inévitable; plus d'une voix même parla en faveur d'un enseignement, au moins facultatif, de la langue grecque. Après de fortes oscillations dont le mouvement, aujourd'hui même, n'est pas encore tout à fait arrêté, vint au jour la Realschule de premier ordre, et alors commença, entre la nouvelle école et le gymnase, une rivalité qui ne fut pas toujours heureuse, mais qui, finalement, eut pourtant un certain succès. Nous avons assisté à toutes les vicissitudes de cette lutte. La parole et la plume ont été mises au service du nouveau mouvement; dans les conseils des villes et à la Chambre des députés il a trouvé des partisans. Les cercles dirigeants n'ont cédé que lentement et avec une grande réserve à la pression continue qu'on exerçait sur eux. Les déclarations faites par toutes les Facultés des Universités prussiennes en réponse à cette question : Les élèves sortant de la Realschule peuvent-ils être admis à l'Université, et dans quelles limites? resteront toujours comme une preuve éclatante de la sérieuse attention consacrée à une affaire d'une si haute importance. Sans doute, ces nombreuses corporations n'ont pas toutes montré le même intérêt à la question qui leur était soumise; sans doute, les réponses de certaines Facultés ont été affirmatives, ou, quand elles étaient négatives, n'ont pas été données à l'unanimité. Cependant, le résultat de cette grande enquête ne peut être douteux et peut se résumer en un mot : la Realschule de premier ordre, malgré le mérite reconnu de son enseignement, n'est pas en état de donner, pour les études académiques, une préparation qui soit égale à celle du gymnase. Il manque à la Realschule, — et cette idée fut émise par la Faculté philosophique de Berlin entre autres, — le point central autour duquel pourraient se grouper les diverses études spéciales, c'est-à-dire l'étude des langues classiques auxquelles se consacre le gymnase. Tous les efforts faits pour trouver un équivalent à cette étude, soit dans les mathématiques, soit

dans les langues modernes, soit dans les sciences naturelles, n'ont eu aucun succès. Après de longues et vaines tentatives, on finit toujours par en revenir à l'expérience éprouvée depuis des siècles, que le plus sûr moyen de former les jeunes esprits est l'étude des langues, de la littérature et des œuvres d'art de l'antiquité classique. D'après l'avis unanime de maîtres experts, les élèves sortant de la Realschule, si supérieurs qu'ils fussent dans les études scientifiques pendant les premiers semestres, étaient presque sans exception dépassés dans les semestres suivants par les élèves sortant des gymnases, précisément sur le terrain des mathématiques et des sciences naturelles. De telles observations n'ont pas besoin de commentaires, et encore moins, cette préférence, avouée sans détour dans un programme scolaire très remarquable, par le directeur d'une école industrielle très renommée, pour les maîtres de Realschule qui doivent à un gymnase leur préparation universitaire. Aux nombreuses déclarations en faveur des gymnases, que renferme la collection presque trop riche des avis académiques, je voudrais ajouter une observation personnelle : jamais je n'ai entendu exprimer à un étudiant sorti du gymnase le vœu d'avoir été plutôt élevé dans une Realschule. Que de fois, en revanche, me suis-je trouvé avec de jeunes hommes préparés par la Realschule et qui éprouvaient un regret de n'avoir pas eu part à l'enseignement du gymnase !

Par là, je ne veux pas naturellement prétendre que la Realschule ne donne pas à l'Université un certain nombre d'élèves très bien préparés; des jeunes gens de talent se prépareront avec succès dans n'importe quelle école à l'enseignement académique, et, il ne serait pas difficile de nommer dans tous les domaines de l'activité des hommes éminents qui ont fait leur chemin sans la moindre éducation scolaire. Quand on veut comparer la valeur relative de deux systèmes d'enseignement, on doit avoir devant les yeux les jeunes gens de capacité moyenne, et j'ai à peine besoin de faire remarquer que les expériences qui m'ont décidé absolument en faveur des gymnases ont pour fondement l'observation d'un grand nombre de jeunes gens de facultés moyennes qui avaient été formés les uns aux Gymnases, les autres à la Realschule.

Les opinions conciliées dans les déclarations académiques n'ont pas apporté la moindre restriction au développement de la Realschule de premier ordre; au contraire, les concessions qui lui avaient été faites auparavant ont été encore étendues; et le certificat de maturité qu'elle accorde à ses élèves leur donne aujour-

d'hui le droit d'entrée dans la Faculté de philosophie pour s'y occuper de certaines études.

Ces succès de la Realschule de premier ordre doivent sans doute être attribués en partie à l'attitude hésitante ou même favorable de quelques Facultés, mais surtout à l'idée souvent exprimée que ces avis des Facultés étaient plutôt le fruit d'une crainte théorique que le résultat d'expériences s'appuyant sur des faits.

Mais plus de dix ans se sont écoulés depuis ces déclarations, et la question est aujourd'hui celle-ci : Dans quelles proportions la pratique a-t-elle confirmé ces craintes théoriques auxquelles on ne voulait pas croire?

Nous ne devons pas nous abuser plus longtemps; la préparation aux études académiques subit un changement sensible; le nombre de nos étudiants sortant des Realschulen s'augmente chaque année, ce qui ne doit pas nous surprendre.

La statistique de notre propre Université ne laisse aucun doute à cet égard : dans le cours des cinq dernières années, le nombre des étudiants en philosophie sortant des Realschulen a presque triplé.

La proportion est tout à fait analogue dans les autres Universités; l'expérience appuyée sur des faits ne manque donc pas, et ses résultats ne font que confirmer la conviction antérieure. Le caractère idéal des études académiques, le dévouement à la science pure, le libre exercice de la pensée, qui est en même temps la condition et la suite de ce désintéressement, diminuent de plus en plus, dans la même proportion que la préparation à l'Université abandonne le terrain classique de notre vie intellectuelle, tel que le Gymnase le cultivait. C'est sans doute d'abord une conviction personnelle puisée dans mon expérience personnelle; mais je ne veux pas omettre de dire qu'en plus d'une occasion j'ai traité ce sujet avec des amis, physiciens et mathématiciens, et que je les ai trouvés, presque sans exception, remplis de la même conviction.

La forme et le contenu de l'enseignement universitaire dépendront toujours du degré d'instruction préparatoire que l'étudiant apporte à l'Université. Une concession sur ce point entraînera inévitablement un abaissement de l'enseignement universitaire; et dans ce cas, l'Université allemande, centre glorieux de notre vie intellectuelle, sujet de l'admiration et de l'envie des autres nations, resterait-elle longtemps encore ce qu'elle a été depuis des siècles?

Je n'ai pas aujourd'hui à discuter cette question. Aussi bien

n'est-il pas dans les bornes de ce discours de rechercher les moyens par lesquels on peut s'opposer avec succès au danger d'un abaissement des études qui préparent à l'Université.

Bien des esprits pensent que le meilleur remède devrait venir du Gymnase même. Le Gymnase profite, — depuis longues années, — il faut le reconnaître avec gratitude, de la sollicitude persévérante des hommes les plus distingués qui forment les cercles dirigeants et ont pris à cœur le progrès de ces pépinières de notre jeunesse. Mais ces hommes reconnaissent eux-mêmes, et peut-être mieux que bien d'autres, que le Gymnase actuel réclame encore des perfectionnements, surtout pour la méthode d'enseignement, sans qu'on empiète sur la base éprouvée de son activité. Peut-être justement le mouvement des Realschulen est-il favorable à ces tendances de réforme, peut-être ce travail est-il la véritable mission du mouvement. Il y assigne, en tous cas, aux hommes qui s'occupent d'enseignement, une tâche étendue et difficile. Ils ne doivent pas se décourager si cette tâche n'est pas accomplie tout de suite; ils ne doivent pas oublier que pour la métamorphose d'une institution formée par les siècles, le travail de plusieurs dizaines d'années même n'est guère efficace. De notre temps on a plus d'une fois répandu l'idée que, si la physique nous a appris à envoyer d'un hémisphère à l'autre nos pensées avec la rapidité de l'éclair, la marche de la pensée même est aussi plus rapide et plus facile. C'est une erreur fondamentale. Nous ne pensons pas plus vite aujourd'hui qu'hier, — ceux qui sont chargés de préparer une loi d'enseignement me le prouveront à coup sûr, — les bonnes idées ne sont pas non plus moins rares qu'à n'importe quelle époque du passé, il ne faut donc pas nous étonner si nos efforts pour faire vivre un Gymnase qui réponde à toutes les exigences actuelles ne sont couronnés de succès, ni aujourd'hui, ni demain.

Beaucoup d'entre vous, très honorés assistants, me reprochent peut-être depuis quelque temps déjà d'avoir entièrement perdu de vue le thème de mon discours. L'ai-je vraiment perdu de vue? Je ne crois pas. En élevant la voix pour le Gymnase j'ai parlé en faveur de l'unité de la Faculté philosophique. Les partisans de la sécession travaillent, — peut-être sans en avoir clairement conscience, — dans le même sens que les partisans de la Realschule : reconnaissance d'une préparation à l'Université, fondée sur une base nouvelle, ou, comme on le dit volontiers, rupture avec cette idée du moyen âge qui ne trouve cette préparation que dans les études d'humanités. Chaque division d'une Faculté philosophique

porterait de l'eau au moulin de la Realschule : le rempart le plus puissant du gymnase est la phalange fermée de la Faculté philosophique dans son unité.

Quelques mots encore, et j'arrive au terme de mon discours. Telle ou telle personne de cette imposante assemblée pourrait avoir conçu l'idée que j'ai parlé en prévision d'une séparation imminente ; et cette conjecture s'appuierait peut-être sur ce que le personnel de notre Faculté philosophique est considérable, plus considérable que dans aucune autre Université allemande, plus considérable même que l'ensemble des membres de toutes les Facultés dans plus d'une Université d'Allemagne. Mais une telle conjecture serait tout à fait erronée. Je n'aurais aucune raison de traiter ce thème académique autrement que d'une façon toute académique. Dans le cours des quinze années pendant lesquelles j'ai eu l'honneur d'appartenir à la Faculté philosophique de Berlin, l'idée de la séparation n'a pas même été effleurée, et l'on ne trouverait guère de corporation dans laquelle la conviction de la solidarité, la conscience de la force qui résulte justement de cette diversité dans l'unité, le sentiment d'une institution une et indivisible, soient plus vivaces et plus développés que dans notre Faculté de philosophie. Cette conscience de notre solidarité, ce sentiment de notre unité sont encore soutenus par cet esprit de corps plus élevé par lequel les différentes Facultés se reconnaissent comme sœurs, comme filles de l'*alma mater*, possédant les mêmes droits.

C'est dans cet esprit que notre Université est fondée, et son souffle la maintient comme une fleur qui ne se flétrit pas.

C'est dans ce même esprit que nous allons entrer dans l'année scolaire qui s'ouvre, *viribus unitis!*

Dr A.W. HOFMANN,

Recteur de l'Université de Berlin.

PAUL GIDE

—

NOTICE NÉCROLOGIQUE

La Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur compte à peine trois années d'existence, et déjà elle a à déplorer la mort d'un de ses fondateurs, de l'un de ceux, on peut le dire sans blesser personne, dont elle avait le plus à attendre. M. Paul Gide est décédé à Paris le 28 octobre dernier, emporté par une maladie dont rien, jusqu'aux derniers jours, ne faisait prévoir l'issue fatale. Il avait quarante-huit ans. Cette mort inattendue et si prématurée n'a pas été seulement un deuil pour notre Société, au service de laquelle notre regretté collègue avait mis, dès les premières heures, avec d'utiles relations, un zèle et un dévouement sans réserves; c'est aussi une perte difficile à réparer pour l'enseignement du droit qui lui devait tant déjà, et pour la littérature juridique, où il s'était fait une place éminente par des travaux qui avaient depuis longtemps franchi la frontière et établi sa réputation à l'étranger. Parler de lui aux lecteurs de la *Revue*, ce n'est donc pas seulement rendre un légitime hommage à un confrère distingué, c'est aussi les entretenir d'une branche importante du haut enseignement, qu'il a représentée avec éclat comme professeur et comme écrivain.

M. Gide était né à Uzès le 15 mai 1832. Sa laborieuse jeunesse s'écoula tout entière dans le recueillement de la vie de province et de famille. Élève de la Faculté de droit d'Aix, il y avait pris ses grades, sans en suivre l'enseignement d'une manière complète; sa santé qui, dès ce temps, s'annonçait assez frêle, ne lui permettait pas toujours de demeurer éloigné de la maison paternelle. Mais grâce à la direction éclairée de son père, magistrat austère et instruit, qui avait déjà dirigé avec un plein succès ses études classiques, grâce surtout aux éminentes qualités d'esprit et à la persévérance de volonté qu'on lui retrouve dans toute la suite de sa carrière, il sut jeter lui-même, à côté et un peu en dehors de l'enseignement officiel, les bases d'une instruction juridique dont l'avenir devait montrer la solidité. Les

succès scolaires ne manqueront pas d'ailleurs à ses premiers efforts. La Faculté d'Aix lui avait décerné, en 1853, le premier prix de droit romain au concours de licence; en 1856, elle lui accorda, dans le concours de doctorat, une première médaille d'or pour un mémoire sur « les divers moyens de faire connaître aux tiers le transfert de la propriété des immeubles », étude d'histoire du droit et de droit pratique où était déjà traitée d'une manière magistrale la théorie de l' « insinuation », particulièrement en droit romain. Dans les derniers mois de l'année 1856, il vint à Paris pour prendre part au concours d'agrégation des Facultés de droit, institution nouvelle alors et qui fonctionnait pour la première fois. Il y arrivait, n'ayant guère que vingt-quatre ans, fort d'un savoir qu'il avait lui-même puisé aux sources, qu'il avait développé et affermi par le commerce des bons auteurs; familier déjà avec l'érudition allemande, dont il sut faire plus tard un usage si profitable pour l'avancement de la science. Dès cette première apparition, il fit une impression très vive sur ses concurrents d'alors; j'en ai, pour mon compte, gardé la mémoire très présente. Mes souvenirs à cet égard sont confirmés par les notes que j'ai conservées : en les relisant, je suis peut-être plus frappé encore que je ne le fus alors de ce qu'il y avait de personnel dans ses leçons, où se faisait déjà sentir l'originalité d'un esprit qui s'est frayé sa voie propre loin des sentiers battus. S'il ne réussit pas, dès cette première épreuve, à conquérir le titre qui devait lui ouvrir la carrière du haut enseignement, c'est qu'il lui manquait certaines qualités tout extérieures qu'il n'avait pas songé à se donner. Mais à deux ans de là, il prit sa revanche d'une manière éclatante : il fut, tout d'une voix, placé au premier rang. C'est au commencement de l'année 1859, à la veille d'atteindre vingt-sept ans, qu'il obtint le titre d'agrégé et fut attaché en cette qualité à la Faculté de Paris. Cependant, ce n'est pas à Paris qu'il fit ses débuts de professeur; il fut d'abord, en vertu d'une délégation spéciale, chargé d'un cours de droit administratif à la Faculté de Grenoble. Ses goûts ne le portaient pas vers cet enseignement; jusque-là cette branche du droit n'avait pas attiré son attention d'une manière particulière. Il ne s'acquitta pas moins avec distinction de la mission qui lui avait été confiée, mais quand, après deux ans, il en fut relevé et qu'il revint à Paris exercer les fonctions de son titre, il ne songea pas à poursuivre ses études dans la voie que les hasards de son début lui avaient ouverte. Profitant du loisir relatif et de la liberté entière dont il jouit pendant quelques années avant d'être à nouveau appelé à occuper une chaire, il suivit la tendance naturelle de son esprit qui le por-

tait de préférence vers l'étude critique de la législation civile, envisagée surtout dans le développement historique et dans les transformations successives des institutions qu'elle régit. Il avait, à un haut degré, les qualités d'esprit qui pouvaient lui assurer le succès dans cette direction : je veux dire la finesse qui pénètre le sens intime des conceptions législatives ou juridiques et la sagacité qui les éclaire par des rapprochements ingénieux d'où jaillissent des enseignements inattendus. Il était d'ailleurs très bien préparé pour ce genre de travail. Il va sans dire qu'il possédait à fond le droit romain et le droit civil français; j'entends qu'il les possédait en jurisconsulte, dans le détail des doctrines et non pas seulement en publiciste, dans les théories générales. Nourri, en outre, de l'antiquité classique, il pouvait aussi, grâce à la connaissance de plusieurs langues modernes, aborder facilement, dans les monuments eux-mêmes, l'étude des législations comparées et s'approprier les recherches et les découvertes de la science étrangère.

Une occasion se présenta bientôt de montrer ce dont il était capable dans cette voie. L'Académie des sciences morales et politiques avait mis au concours l'*Histoire du sénatus-consulte Velléien.* Le sénatus-consulte Velléien est une disposition législative dès longtemps étudiée, interdisant aux femmes de s'obliger pour autrui; disposition déjà bien connue dans son mécanisme juridique comme dans les vicissitudes historiques qu'elle a subies. Elle pouvait cependant, prise en soi, former encore un beau sujet d'étude. On aurait pu par exemple étudier de plus près son origine et rechercher son influence sur telle théorie intéressante du droit romain; surtout on pouvait la suivre dans les législations qui l'avaient empruntée au droit romain, marquer le rôle qu'elle y avait joué en s'adaptant à d'autres milieux sociaux et en se combinant avec des institutions où la situation faite à la femme par la loi et les mœurs n'était plus la même, apprécier enfin les circonstances qui en ont amené la disparition progressive devant un système législatif tout différent où la femme, affranchie de toute incapacité civile tenant à son sexe, est frappée, en qualité de femme mariée, d'une incapacité très étendue et que le régime matrimonial adopté peut étendre encore. Ainsi compris, le cadre parut trop étroit à M. Gide; il lui parut que le sénatus-consulte Velléien n'était qu'un épisode, considérable sans doute et intéressant, mais un épisode dans un ensemble législatif autrement vaste, savoir la condition civile de la femme, et que, pour le mettre dans toute sa lumière, il convenait de ne pas l'isoler, mais, au contraire, de le comprendre dans une exposition générale du sujet dont il était une dépendance. A l'A-

cadémie, qui demandait l'histoire du sénatus-consulte Velléien, il répondit en lui offrant l'histoire complète de *la Condition privée de la femme,* non-seulement dans le droit romain et dans les législations inspirées du droit romain, mais dans toutes les législations anciennes et modernes. L'Académie n'eut garde de se plaindre; elle aima mieux se persuader qu'elle avait été comprise à demi-mot, ce qui était un mérite de plus, et elle couronna le mémoire de M. Gide en le proclamant un des meilleurs qu'eussent provoqués ses concours. Le public instruit se plaignit encore moins quand, l'année suivante, le mémoire couronné en 1866 par l'Institut lui fut communiqué sous la forme d'un beau livre composé avec art, écrit dans une langue remarquable, riche en observations ingénieuses, d'une clarté étincelante dans sa marche générale à travers tant de législations diverses, où l'unité de la pensée et du but se montre constamment au milieu de cette diversité même, pour aboutir à une conclusion, discutable sans doute en quelques points, mais qui éclaire le droit moderne d'une vive lumière; un livre enfin qui se recommande au même degré à l'attention de l'érudit, du jurisconsulte, de l'historien et du publiciste. Cet essai du jeune professeur était une œuvre de maître, et du premier coup son auteur se trouvait placé hors de pair dans l'estime du monde savant.

Entre temps, M. Gide avait donné dans la *Revue historique de droit français et étranger* (1866), sur la *Législation civile dans le nouveau royaume d'Italie,* une étude où il manifestait avec le même bonheur son aptitude à rattacher l'histoire du droit à l'histoire générale, et cet esprit de critique ingénieuse et prudente, indépendante et éclairée par laquelle il sait si bien apprécier les progrès accomplis, en marquant leurs relations avec les principes de la justice et leur accord avec les règles d'une sage et prévoyante économie politique.

Vers la même époque, c'est-à-dire vers la fin de 1866, il commença véritablement sa carrière de professeur en montant, comme suppléant du savant Pellat, dans une chaire de droit romain. Cette suppléance se prolongea jusqu'en 1870, époque à laquelle il succéda, comme professeur titulaire, à M. Demangeat, appelé à la Cour de cassation. Cette fois, l'enseignement qui lui était définitivement confié répondait bien à ses aptitudes et à ses goûts. Est-ce à dire cependant qu'il l'eût préféré à tout autre et qu'il n'ait pas quelque peu regretté le concours de circonstances qui l'avait empêché, un peu plus tôt, de recueillir la chaire de Code civil laissée vacante par le décès de M. Frédéric Duranton? Je ne voudrais pas

l'affirmer, malgré la prédilection pour le droit romain que lui prête un témoin bien digne de foi (1), et qui parle d'après l'impression que lui ont laissée des confidences personnelles. Non pas que je nie l'attrait si vif qu'avait pour lui le droit romain, mais j'incline à croire que l'enseignement de notre droit civil moderne lui aurait plu davantage. Il m'a été possible, à moi aussi, de pressentir ses préférences à cet égard. A ses yeux, le droit romain, si digne qu'il soit d'être étudié en lui-même, était, si je puis dire ainsi, un moyen plutôt qu'un but. Je ne crois pas exagérer ou dénaturer sa pensée en disant qu'il aurait volontiers comparé l'étude de la législation romaine à un travail de dissection sur un cadavre, et au lieu de ce rôle d'anatomiste, il aurait peut-être préféré porter son esprit d'investigation sur une matière vivante et agissante. Du moins, il n'ignorait pas que l'anatomie révèle à l'observateur les secrets de la vie même, et il se consola bien vite, si tant est qu'il eût besoin d'être consolé, en pensant qu'à répandre une lumière nouvelle sur les lois romaines il contribuerait encore au progrès de la science du droit actuel. Ce qui est certain, en tout cas, c'est que parmi ses collègues la satisfaction fut unanime à le voir définitivement appelé à une chaire pour laquelle il était si bien préparé, et où on le sentait destiné à rendre de si éminents services.

Ceux qui ne suivent pas de près le travail intérieur des Facultés de droit, ne peuvent pas aisément se faire une idée de la transformation qu'y a subie, depuis un certain nombre d'années, l'enseignement du droit romain. La loi organique des Écoles de Droit (22 ventôse an XII) prescrit, dans son art. 2, qu'on y enseignera le droit romain dans ses rapports avec le droit français. Mais il y a bien des manières d'entendre et d'appliquer cette prescription. Ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans les développements que cette question pourrait comporter. On peut toutefois constater que, dans le mouvement de rénovation produit chez nous par la découverte du Gaius de Vérone, la disposition de la loi de l'an XII avait été quelque peu mise en oubli : on songeait surtout à une sorte de restauration exacte du vieil édifice, restitué principalement dans sa physionomie extérieure et dans la symétrie de ses lignes à l'aide du document nouveau, comme on referait la façade de quelque monument détruit à l'aide d'une gravure contemporaine : travail d'archéologue piquant non sans profit la curiosité de l'esprit, mais ne lui apportant pas une véritable et féconde lumière. On a pu affirmer qu'à une certaine époque, le sens profond du droit

(1) M. de Rozière, *Bulletin de la Société de législation comparée*, 1881, p. 40.

romain apparaissait mieux dans tel cours de Code civil où le professeur remontait aux origines romaines, que dans tel cours, remarquable d'ailleurs à d'autres égards, consacré spécialement à son enseignement. J'ai hâte de dire que cette époque est déjà loin de nous. Un règlement nouveau, en portant à deux années la durée des études de droit romain pour la licence, en invitant les professeurs à sortir du cadre étroit et mal conçu des Institutes de Justinien, aida puissamment à une évolution devenue nécessaire. Elle ne s'opéra pas sans doute du jour au lendemain, et peut-être vit-on encore tel maître attardé profiter du champ plus vaste qui lui était ouvert pour donner une place plus grande que par le passé aux curiosités de l'érudition ou de la controverse scolastique. Nous n'en sommes plus là; aujourd'hui le droit romain, vivifié par une étude critique qui pénètre profondément le sens et les vicissitudes des institutions, est devenu véritablement, quoique sous une autre forme que celle conçue par le législateur de l'an XII, l'auxiliaire puissant de l'étude du droit moderne. Dans la réalisation de cette commune tendance, chaque maître, bien entendu, a apporté son point de vue propre et personnel. Il ne m'appartient pas ici de citer des noms propres et de caractériser des méthodes, même pour les louer sans réserve; mais la mort, *quæ solvit omnia,* me permet de dire la part qui revient à M. Gide dans cette nouvelle direction des études. Son procédé nous est révélé par les publications mêmes dans lesquelles il a développé quelques-unes des thèses les plus importantes, auxquelles il était arrivé par l'application de sa méthode. Presque toujours, le droit actuel lui apparaît comme le terme de comparaison qui lui sert de point de départ et vers lequel tendent ses conclusions, alors même qu'il ne les tire pas expressément. S'il cherche à pénétrer la signification exacte d'une institution ou d'une théorie du droit romain, c'est pour mieux découvrir la loi des altérations qu'elle a subies en passant ou même avant de passer dans notre société moderne; parfois aussi pour nous montrer comment le droit moderne revient d'une manière inconsciente à des pratiques où l'on s'était habitué à voir le pur formalisme d'une époque primitive, tandis qu'à côté il continue à appliquer des appellations devenues mensongères à des opérations juridiques qui ont perdu la signification exacte à laquelle correspondait une dénomination maintenue à travers les déviations de la tradition.

Il est facile de comprendre l'attrait que le droit romain, envisagé à ce point de vue, devait avoir pour les élèves auxquels s'adressait M. Gide. Aussi, malgré certaines difficultés physiques

contre lesquelles il avait à lutter, par exemple la faiblesse de son organe, une sorte de timidité, purement apparente d'ailleurs, qui aurait pu nuire à l'autorité de sa parole si la distinction et l'originalité de la pensée ne lui étaient venues en aide, obtint-il bien vite un succès qui ne s'est jamais démenti pendant ses quatorze années d'enseignement.

Il ne concentra pas, d'ailleurs, dans cet enseignement toute son activité scientifique. J'ai déjà fait allusion à des publications ayant le droit romain pour objet. Je précise en citant un travail sur le *Caractère de la dot en droit romain* (1); une série d'études réunies en un volume, sur la *Novation et le transport des créances en droit romain* (2); enfin, un mémoire lu à l'Institut sur la *Condition de l'enfant naturel et de la concubine dans la législation romaine* (3), curieuse étude de mœurs autant que de critique juridique, qui révèle à un degré éminent la connaissance des sociétés et des littératures antiques. Ces diverses publications n'ont pas toutes la même étendue, mais elles sont d'égale importance par l'intérêt des questions qu'elles agitent. Elles exposent sous une forme attrayante et ingénieuse des idées séduisantes toujours, parfois hardies, dont quelques-unes ont même paru paradoxales. Toutes ces idées, cependant, ne sont pas absolument personnelles à M. Gide; parfois il introduit chez nous, mais en les éclairant d'un jour nouveau, des doctrines empruntées aux jurisconsultes étrangers. Les Allemands, m'a-t-on dit, revendiquent un droit de priorité pour la plupart des idées, bien nouvelles cependant pour le public français, qui forment la base de la théorie de M. Gide sur la novation et le transport des créances. Mais quoi! il y a longtemps que Lessing a dit : « L'application allemande amasse les matériaux que la sagacité française sait utiliser (4). » De fait, M. Gide ne laisse pas ignorer à ses lecteurs, de nombreuses citations en font foi, que Salpius a été son devancier dans la théorie qu'il expose, et j'ajoute que le savant et judicieux Salpius ne doit pas être confondu avec les faiseurs de *collectanea* dont parlait Lessing. Mais les Allemands conviennent aisément que les idées de leur compatriote ont singulièrement gagné à passer en français sous la plume de notre regretté confrère. L'un des plus compétents, en exprimant cette opinion, aurait dit : « Jamais un Allemand n'au-

(1) *Revue de législ. anc. et mod.*, t. II, p. 121.

(2) In-8°, 1879.

(3) *Nouv. Rev. hist. de droit*, t. IV, p. 377 et p. 409 et suiv.

(4) *Der fleissige Deutsche macht die Collectanea, die der witzige Franzose nutzt.* Lessing, *die blinde Henne*, Fables, II, 9.

rait écrit un tel livre » ; on peut ajouter que peu de Français auraient été capables de l'écrire. On y trouve toutes les qualités de composition et de style, qui faisaient de M. Gide, si j'ose dire ainsi, un véritable artiste. Artiste! ne l'était-il pas en toutes choses au meilleur sens du mot? Et puisque cette expression vient sous ma plume, pourquoi ne rappellerais-je pas cette délicatesse de goût qui faisait de lui un appréciateur si éclairé de tous les arts dont le culte élève et ennoblit la vie humaine! Il n'avait pas seulement étudié les institutions des peuples; il ne connaissait pas moins bien leurs monuments et leurs musées, dont il conservait avec soin de nombreux souvenirs. Pourquoi ne dirais-je pas encore que cette âme d'élite n'était pas moins sensible aux beautés de la nature qu'à celles de l'art? Si le goût des beaux-arts l'avait conduit à visiter une grande partie des collections artistiques de l'Europe, son goût pour les grands spectacles de la nature ne l'avait-il pas entraîné un jour jusqu'aux fiords norvégiens? Oui, en lui le savant, le penseur, était doublé d'un artiste, et je ne crois pas être trop hardi en avançant que de toutes les manières de le louer, celle-ci n'est pas celle qui lui aurait le moins agréé.

Mais je reviens au savant. En dehors des travaux que je viens de signaler, il avait pris la part la plus active à la direction de la *Revue de législation ancienne et moderne,* à laquelle il avait donné, en outre, un article d'épigraphie juridique (1), et à la *Nouvelle Revue historique de droit français et étranger*, qui fait suite à la précédente. En même temps, il collaborait au *Dictionnaire des Antiquités grecques et latines*, pour quelques articles de droit grec qui ne sont pas encore tous publiés. Enfin, j'ai à signaler le précieux concours qu'il a donné pendant plusieurs années à la Société de Législation comparée. Fondée, comme on sait, en 1869, cette société le compta dès l'origine au nombre de ses membres. Bientôt il fut appelé à faire partie du conseil de direction; plus tard, il fut nommé vice-président, et depuis un an, il avait été élevé à la présidence quand la mort l'a frappé. A part la grande notoriété désormais attachée à son nom, M. Gide avait mérité l'honneur de succéder dans cette haute fonction à des hommes considérables, par la collaboration incessante et dévouée qu'il avait donnée à la Société. A partir de 1873, les Bulletins et les Annuaires témoignent de l'activité féconde qu'il déployait à son profit. Traductions de lois étrangères, chroniques parlementaires,

(1) Un *Pactum fiduciæ*, t. I, p. 74.

comptes rendus bibliographiques, s'y rencontrent à chaque pas, signés de son nom et marqués de ce cachet de distinction qu'il savait donner même aux plus petites choses. Dans cet ordre d'idées il convient de mentionner spécialement sa traduction des lois prussiennes du 5 mai 1872 sur le régime hypothécaire (1), dont l'annotation a une valeur particulière. Quand la mort est venue le surprendre, il mettait la dernière main, pour la même Société, à la traduction annotée des lois commerciales allemandes (2) qui sera publiée prochainement, précédée d'une introduction dans laquelle il sera facile de reconnaître la plume qui s'est brisée en l'écrivant (3).

La Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur vint à son tour solliciter le concours de M. Gide. Il n'hésita pas à répondre à l'appel qui lui fut adressé par l'homme éclairé qui avait conçu l'idée d'une association tendant à favoriser les progrès du haut enseignement dans notre pays, et à préparer les réformes qui peuvent en seconder le développement. Son nom figure parmi ceux des vingt-quatre membres fondateurs de la Société. Immédiatement il fut désigné comme président de la section de droit, et tous ceux qui la composent n'oublieront pas l'assiduité et le zèle avec lesquels il en dirigea les travaux. C'est en leur nom que je rends ici un suprême hommage au bien-aimé confrère dont nous gardons pieusement le souvenir.

Depuis quelques années, M. Gide avait reçu la décoration de la Légion d'honneur, et l'heure paraissait prochaine où, entouré de la considération universelle, parvenu à la maturité et au plein développement de son talent, il allait recueillir la suprême récompense des services qu'il avait rendus à la science. L'Institut, qui avait couronné le mémoire sur la *Condition privée de la femme*, et qui récemment avait fait un accueil des plus distingués à la lecture de l'étude sur la *Condition de l'enfant naturel et de la concubine dans la législation romaine*, ne pouvait manquer d'ouvrir bientôt ses portes à l'auteur de ces œuvres éminentes. On peut même croire qu'il les lui eût ouvertes plus tôt, sans sa jeunesse relative qui paraissait lui rendre facile une attente de quelques années. Hélas! ce n'est pas la première fois que la mort déconcerte les

(1) *Annuaire*, t. II, p. 208.

(2) En collaboration avec MM Lyon-Caen, Flach et Dietz.

(3) Le *Bulletin de la Société de Législation comparée* publiera aussi prochainement un court aperçu historique sur les sources de la législation allemande que M. Gide avait préparé pour un *Manuel de législation étrangère* dont il s'occupait, en collaboration avec d'autres membres de la Société.

prévisions humaines. Aujourd'hui, il ne reste plus qu'à déplorer le coup funeste qui a anéanti tant d'espérances. Certes, la carrière de M. Gide, bien que brusquement et prématurément interrompue, a été féconde et des mieux remplies; mais involontairement on songe moins à ce qu'il avait déjà donné qu'aux promesses dont le passé était le gage. La seule consolation qu'on puisse accueillir est dans la pensée que le jeune maître se survit à lui-même dans une nouvelle génération animée de son esprit et qui marche sur ses traces. Déjà dans les chaires de nos Facultés comme dans la Revue qu'il dirigeait et inspirait, on peut entendre l'écho de ses leçons ou reconnaître l'influence du mouvement scientifique auquel il avait imprimé une si vive impulsion. Ainsi il continue après sa mort à servir la science à laquelle il avait consacré sa vie.

Je n'ai parlé que du professeur, du savant, de l'écrivain. Je ne me suis pas cru autorisé à parler ici de l'homme privé, même pour dire les sympathies que lui avaient méritées ses qualités de cœur et d'esprit, ni à le suivre au sein de la famille, même pour l'y montrer entouré de l'affection ardente et dévouée de ceux qui le pleurent aujourd'hui. Il me sera cependant permis d'exprimer l'espérance que leur douleur recevra quelque adoucissement de cet hommage qui lui est rendu au nom de l'amitié non moins qu'au nom de la science. Puisse surtout le fils auquel auront manqué trop tôt sa direction et ses conseils, en lisant plus tard ces quelques lignes dictées par un sentiment de profonde estime, comprendre ce qu'il doit à la mémoire de son père, et y puiser le désir fortifiant de se rendre digne de lui!

C. BUFNOIR,
Professeur à la Faculté de Droit.

10 février 1881.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

ARTICLE

Extrait du *Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie* (par Diderot).

OBJECTIONS

Voici les raisons de ceux qui s'obstinent à placer l'étude du grec et du latin à la tête de toute éducation publique ou particulière :

1° Il faut, disent-ils, appliquer à la science des mots l'âge où l'on a beaucoup de mémoire et beaucoup de jugement ;

2° Si l'étude des langues exige beaucoup de mémoire, elle l'étend encore en l'exerçant ;

3° Les enfants ne sont guère capables d'une autre occupation.

RÉPONSE

A cela je réponds qu'on peut exercer et étendre la mémoire des enfants aussi facilement et plus utilement avec d'autres connaissances que des mots grecs et latins; qu'il faut autant de mémoire pour apprendre exactement la chronologie, la géographie et l'histoire, que le dictionnaire et la syntaxe; que les exemples d'hommes qui n'ont jamais su ni grec ni latin, et dont la mémoire n'en est ni moins fidèle, ni moins étendue, ne sont pas rares; qu'il est faux qu'on ne puisse tirer parti que de la mémoire des enfants; qu'ils ont plus de raison que n'en exigent des éléments d'arithmétique, de géométrie et d'histoire; qu'il est d'expérience qu'ils retiennent tout indistinctement; que, quand ils n'auraient pas cette dose de raison qui convient aux sciences que je viens de nommer, ce n'est point à l'étude des langues qu'il faudrait accorder la préférence, à moins qu'on ne se proposât de les enseigner comme on apprend la langue maternelle, par usage, par un exercice journalier, méthode très avantageuse, sans doute, mais impraticable dans un enseignement public, dans une école mêlée de commensaux et d'externes; que l'enseignement des langues se fait par des rudiments et d'autres livres, c'est-à-dire qu'elle y est montrée par principes raisonnés, et que je ne connais pas de science plus épineuse; que c'est l'application continuelle d'une logique très fine, d'une métaphysique subtile, que je ne crois pas seulement supérieure à la capacité de l'enfance, mais encore à l'intelligence de la généralité des hommes faits, et la preuve est consignée dans l'*Encyclopédie*, à l'article *Construction*, du célèbre Dumarsais et à tous les articles de grammaire; que si les langues sont des connaissances instrumentales, ce n'est pas pour les élèves, mais pour les maîtres; que c'est mettre à la main d'un apprenti forgeron un marteau dont il ne peut ni empoigner le manche,

ni vaincre le poids; que si ce sont des clefs, ces clefs sont très difficiles à saisir, très dures à tourner; qu'elles ne sont à l'usage que d'un très petit nombre de conditions; qu'à consulter l'expérience et à interroger les meilleurs étudiants de nos classes, on trouvera que l'étude s'en fait mal dans la jeunesse; qu'elle excède de fatigue et d'ennui; qu'elle occupe cinq ou six années, au bout desquelles on n'en entend pas seulement les mots techniques; que les définitions rigoureuses des termes génitif, ablatif, verbes personnels, impersonnels sont peut-être encore à faire; que la théorie précise des temps des verbes ne le cède guère en difficulté aux propositions de la philosophie de Newton, et je demande qu'on en fasse l'essai dans l'*Encyclopédie,* où ce sujet est supérieurement traité à l'article *Temps;* que les jeunes étudiants ne savent ni le grec ni le latin qu'on leur a si longtemps enseignés, ni les sciences auxquelles on les aurait initiés; que les plus habiles sont forcés à les réétudier au sortir de l'école, sous peine de les ignorer toute leur vie, et que la peine qu'ils ont endurée en expliquant Virgile, les pleurs dont ils ont trempé les satires plaisantes d'Horace, les ont à tel point dégoûtés de ces auteurs, qu'ils ne les regardent plus qu'en frémissant : d'où je puis conclure, ce me semble, que ces langues savantes, propres à si peu, si difficiles pour tous, doivent être renvoyées à un temps où l'esprit soit mûr, et placées dans un ordre d'enseignement postérieur à celui d'un grand nombre de connaissances plus généralement utiles et plus aisées, et avec d'autant plus de raison qu'à dix-huit ans on y fait des progrès plus sûrs et plus rapides, et qu'on en sait plus et mieux, dans un an et demi, qu'un enfant n'en peut apprendre en six ou sept ans. Mais accordons qu'au sortir de l'école les enfants possèdent les langues anciennes qu'on leur a montrées : que deviennent ces enfants? Ils se répandent dans les différentes professions de la société : les uns se font commerçants ou militaires, d'autres suivent la cour ou le barreau; c'est-à-dire que les dix-neuf vingtièmes passent leur vie sans lire un auteur latin et oublient ce qu'ils ont si péniblement appris.

Mais ce n'est pas tout : si les principes de la grammaire ne sont aucunement à la portée des enfants, ils ne sont guère plus en état de saisir le fond des choses contenues dans les ouvrages sur lesquels on les exerce.

Je renvoie sur ce point à l'endroit où j'esquisserai le caractère des auteurs grecs et latins.

Je sais qu'on a recours à la glose interlinéaire, à la construction directe, et à d'autres petits moyens de soulager l'imbécillité des élèves, mais j'ignore encore le fruit de ces méthodes tant prônées par les inventeurs; et le préservatif des mœurs, à l'aide des éditions mutilées, me paraît insuffisant si, à chaque ligne, le maître ne fait pas sentir le vice d'un caractère, le danger d'une maxime, l'atrocité ou la malhonnêteté d'une action, peine qu'il ne se donnera jamais. Si l'étude des anciens auteurs était réservée pour un temps où la tête fût mûre, et les élèves avancés dans la connaissance de l'histoire, il me semble qu'ils y rencontreraient moins de difficultés et qu'ils y prendraient plus de goût, les faits et les personnages dont Thucydide, Xénophon, Tite-Live, Tacite, Virgile, les entretiendraient, leur étant déjà connus.

L'enseignement d'une science, quelle qu'elle soit, pouvant être fait dans la langue de la nation, je conçois bien l'inconvénient, mais je suis encore à sentir l'avantage d'ajouter à la difficulté des choses celle d'un idiome étranger, dans lequel il est souvent difficile, quelquefois impos-

sible, de s'expliquer sans employer des tours et des expressions barbares. Si le maître parle un latin pur et correct, il ne gâtera pas le goût des élèves, mais ils se fatigueront à l'entendre; s'il parle un latin barbare, comme il est d'usage et de nécessité dans une langue morte à laquelle il manque une infinité de termes correspondants à nos mœurs, à nos lois, à nos usages, à nos fonctions, à nos ouvrages, à nos inventions, à nos arts, à nos sciences, à nos idées, il sera entendu, mais ce ne sera pas sans danger pour le goût.

Et puis je demanderai : A qui ces langues anciennes sont-elles d'une utilité absolue? J'oserai presque répondre : A personne, si ce n'est aux poètes, aux orateurs, aux érudits et aux autres classes des littérateurs de profession, c'est-à-dire aux états de la société les moins nécessaires.

Prétendra-t-on qu'on ne puisse être un grand jurisconsulte sans la moindre teinture de grec et avec une très petite provision de latin, tandis que tous les nôtres en sont là? J'en dis autant de nos théologiens et de nos médecins : ces derniers se piquent de bien savoir et de bien écrire le latin, mais ils ignorent le grec; et la langue de Galien et d'Hippocrate n'est pas plus familière à nos *iatres* que l'hébreu, idiome dans lequel les livres saints sont écrits, ne l'est à nos hiérophantes.

Mais tant pis, dira-t-on.

Et pourquoi tant pis? En possèdent-ils moins bien l'anatomie, la physiologie, l'histoire naturelle, la chimie et les autres connaissances essentielles à leur profession? Leurs anciens auteurs n'ont-ils pas été traduits et retraduits cent fois? Mais quand je conviendrais de l'avantage de ces langues pour certains états, la question n'en resterait pas moins indécise, car il ne s'agit point ici de leur utilité, mais bien du temps où il convient de les apprendre : Est-ce lorsqu'on est enfant et écolier, ou lorsque, soustrait à la férule, on se propose d'être maître? Entre les connaissances, est-ce dans le rang des essentielles ou des surérogatoires qu'il faut les placer? Essentielles ou surérogatoires, en faut-il occuper l'âge de l'imbécillité, l'âge où leur difficulté est au-dessus de la portion de jugement que la nature nous accorde? Quand on les posséderait de bonne heure, sans la multitude des connaissances antérieures au rang d'enseignement que nous leur avons assigné, en entendrait-on mieux les auteurs? On étudierait donc, à cinq ou six ans, ce qu'on ne saurait bien apprendre, et ce qui ne pourrait servir qu'à vingt-cinq ou trente ans, et peut-être plus tard, car à quel âge un médecin est-il en état de sentir la vérité ou la fausseté d'un aphorisme d'Hippocrate? Mais ce que je dis du moment où la connaissance du grec et du latin est utile au médecin, et de l'âge où il convient de se livrer à cette étude, je puis le dire du littérateur même, avec cette différence que sans grec, et, à plus forte raison, sans latin, on n'est point un homme de lettres : il faut absolument à celui-ci une liaison intime avec Homère et Virgile, Démosthène et Cicéron, s'il veut exceller; encore, suis-je bien sûr que Voltaire, qui n'est pas un littérateur médiocre, sait bien peu de grec, et qu'il n'est pas le vingtième, le centième de nos latinistes.

De la manière d'étudier les Langues anciennes ou modernes.

Si je ne suis pas d'accord avec l'usage sur le temps de l'enseignement des langues anciennes, je ne le suis pas davantage avec les philosophes,

tels que Dumarsais et d'autres, qui ont porté l'esprit de la logique dans la grammaire, sur la manière de les étudier toutes.

Demandez à Dumarsais comment on apprend le grec et le latin ; il vous répondra : traduire les bons auteurs.

— Et quoi encore ?

— Traduire, toujours traduire.

— D'accord, il faut traduire. Et composer ?

— Gardez-vous en bien.

— Et pourquoi ?

— C'est que vous doubleriez votre peine, et qu'à la perte du temps, vous ajouteriez celle du goût, en vous accoutumant à des tours vicieux et barbares.

— Et quel inconvénient ce vice et cette barbarie de langage et de style ont-ils pour l'avenir?

— Je ne veux pas qu'on compose, absolument je ne le veux pas; nos premiers littérateurs, nos anciens auteurs de grammaire et de dictionnaire n'ont pas composé, et personne aujourd'hui ne possède, peut-être, les langues grecques et latines comme ils les ont possédées.

De la Version et du Thème.

Cependant, quel est le travail de l'esprit en traduisant ? C'est de chercher, dans la langue qu'on possède, les expressions correspondantes à celles de la langue étrangère dont on traduit et qu'on étudie.

Et quel est le travail de l'esprit en composant ? C'est de chercher, dans la langue étrangère qu'on apprend, des expressions correspondantes à celles de la langue qu'on parle et qu'on sait.

Or, il est évident que, dans cette dernière opération, ce n'est pas la langue qu'on sait que l'on apprend; c'est donc celle qu'on ignore.

Il ne l'est donc pas moins que dans la première, qui est exactement son inverse, on fait vraiment le contraire.

Mais si ces deux sortes de versions concourent au progrès de l'étudiant, si la seconde y coopère plus fortement et plus évidemment que la première, pourquoi les séparer ?

Quand on compose, on feuillette, à la vérité, le dictionnaire de sa propre langue, mais c'est pour y chercher l'expression correspondante dans la langue étrangère; c'est cette expression qu'on lit, c'est cette expression qu'on écrit, c'est à la syntaxe de cette langue étrangère qu'on l'assujettit, ce sont ses règles qu'on observe, c'est à ses tours qu'on tâche de se conformer, opérations qui, toutes, tendent à fixer dans la mémoire et la grammaire et le dictionnaire.

Que nous apprend l'expérience journalière là-dessus ? Elle nous apprend que le latin que les élèves ont étudié dans les écoles par le thème et la version leur est très familier, et que le grec, qu'ils n'ont étudié que par la version, leur est toujours difficile.

— Mais c'est que le grec est plus étendu.

— J'en conviens.

— C'est qu'on s'en occupe moins.

— J'en conviens encore.

— Et voilà les raisons pour lesquelles nos littérateurs écrivent et parlent couramment le latin, que peu écrivent le grec et qu'aucun ne le parle.

— Mais ces raisons ne sont pas toutes les raisons de ce phénomène. Connaissez-vous M. Le Beau (1)?

— Qui est-ce qui ne le connaît pas?

— A-t-il beaucoup étudié le latin?

— Comme nous.

— Et le grec?

— Il y a soixante ans qu'il s'en occupe.

— Si vous lui présentez un auteur, un manuscrit latin...

— Il l'ouvrira et l'interprétera sur-le-champ.

— Et l'auteur et le manuscrit grec?

— Il hésitera, il vous renverra au lendemain.

— Et d'où vient cette différence entre deux langues qui l'ont occupé l'une si peu et l'autre si longtemps?

— Je ne sais.

— Vous ne savez?

— C'est qu'il a fait conjointement le thème et la version dans l'une, et qu'il n'a jamais fait que la version dans l'autre.

— Vous croyez?

— Je crois, et je parie qu'en trois ans je possède mieux le grec que Le Beau, qui l'a étudié toute sa vie.

— Par la méthode qui suit :

1° Traduire les bons auteurs ou faire la version;

2° Composer ou faire le thème d'après les bons auteurs.

Je m'explique : Prendre une page traduite d'un bon auteur, ou dans sa langue, ou dans quelque autre langue qu'on sache.

Rendre cette page traduite dans la langue de l'auteur, et comparer sa traduction avec le texte original.

C'est ainsi qu'on apprend les mots, la syntaxe, et qu'on saisit l'esprit d'une langue qui s'établit dans la mémoire par la lecture et par l'écriture;

3° Composer et traduire sur toutes sortes de matières et d'après tous les auteurs, sans quoi la connaissance de la langue restera toujours imparfaite. Rien de plus commun que d'entendre, sans hésiter, Homère et Virgile, et que d'être arrêté à chaque phrase dans Thucydide ou Tacite. Rien de plus commun que de trouver tous les mots propres à la guerre, à l'histoire et à la morale, et d'ignorer le nom d'une fleur, d'une plante potagère ou d'un ustensile domestique; on sait le mot latin d'un bouclier, on ne sait pas le mot latin d'un éteignoir, mot qui n'exista peut-être pas ou qui ne nous est pas parvenu, la perte des auteurs ayant consommé, avec le progrès de nos connaissances, l'appauvrissement des langues anciennes.

Qu'on m'amène un littérateur, et, sur-le-champ, je devinerai s'il a appris le latin par la version seule ou par le thème et la version.

(1) M. Le Beau, ancien professeur dans l'Université, ci-devant secrétaire de l'Académie des Inscriptions, est un de nos premiers littérateurs (Diderot).

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LA QUESTION DES ÉCOLES DITES *REALSCHULEN*. — LE MOUVEMENT ANTISÉMITIQUE. — LE JOURNAL DE LITTÉRATURE ALLEMANDE

La question, longuement étudiée et discutée depuis un grand nombre d'années, de savoir si, et jusqu'à quel point, les élèves sortant, après examen, des *Realschulen*, les *Abiturienten*, comme on les appelle, doivent être admis dans les Universités, a reparu sur le tapis dans ces derniers temps, à la suite du discours prononcé par M. le professeur A.-W. Hofmann, en prenant possession du rectorat de l'Université de Berlin. M. Hofmann, s'appuyant sur les déclarations des Facultés de toutes les Universités prussiennes, affirme que les *Realschulen* de première classe ne sont pas en état de préparer suffisamment leurs élèves à suivre les cours des Universités. L'idéalisme des études académiques, l'abnégation qu'exige la science de la part de ceux qui veulent s'en imprégner, les pénibles exercices que réclame la pensée pure, ce sont là des conditions que ne remplissent pas suffisamment les *Abiturienten* des *Realschulen*. Ils sont, sous ce rapport, bien inférieurs aux élèves des gymnases (collèges communaux et lycées). Bien plus, la forme et l'essence de l'enseignement universitaire baissent par l'effet de l'admission des *Abiturienten*.

Convient-il de partager en deux ou plusieurs sections les cours de la Faculté de philosophie? Faut-il, par exemple, un enseignement combiné de l'histoire et de la philosophie d'une part, des mathématiques et des sciences naturelles de l'autre? Tel a été le deuxième thème sur lequel a roulé l'allocution inaugurale de M. Hofmann. Ce second thème a même été le principal, la question des *Abiturienten* n'ayant été effleurée que pour montrer, dans le cas où l'on démembrerait la Faculté de philosophie, combien l'invasion des *Abiturienten* serait de nature à compromettre les études académiques dont l'Allemagne est fière à si juste titre.

On a fort bien accueilli les arguments par lesquels M. Hofmann démontrait l'indivisibilité absolue de la Faculté de philosophie. La parole éloquente du savant professeur a rallié presque tous les suffrages. Quelques voix cependant se sont fait entendre pour exprimer des opinions tout à fait différentes, en ce qui concerne les *Realschulen*.

Avouons, pour notre part, que l'étude approfondie des langues anciennes n'est pas une condition du développement de l'intelligence tellement supérieure à l'étude des mathématiques, qu'on en puisse conclure à l'infériorité de la *Realschule* comparée au gymnase. Nous croyons au contraire que les mathématiques sont aussi utiles au développement logique et philosophique que peut l'être l'étude de la grammaire. L'idéalisme, qui

cultive la science pour le pur amour de la science, ne souffre aucune atteinte de ce que la *Realschule* se voue à l'étude des langues vivantes et à l'utilisation industrielle des sciences physiques et autres avec plus d'ardeur qu'on ne le fait au gymnase. L'idéalisme ne disparaît que quand les mesquines nécessités de la vie quotidienne, la préoccupation du gain viennent l'assaillir. Il ne disparaît même pas du tout chez l'homme judicieux et sensé, dont l'œil est ouvert sur les problèmes posés par notre siècle et dont l'enthousiasme s'allume à la vue des miracles du progrès. Et pourtant il se peut que cet homme n'ait pas eu dans sa jeunesse le bonheur de pouvoir lire et comprendre Homère dans le texte original.

Votre correspondant n'attachera pas une importance exagérée à la manifestation d'idées individuelles. Il a entendu dire à M. le professeur A.-W. Hofmann lui-même, ainsi qu'à d'autres savants et vénérables professeurs de sciences naturelles et de mathématiques, il s'est convaincu, par sa propre expérience, qu'à la longue un *Abiturient* de gymnase, de capacité moyenne, devient un meilleur étudiant, dans la Faculté de philosophie, qu'un *Abiturient* sorti d'une *Realschule*. Est-ce là le résultat de préparations différentes, ou bien cela ne vient-il pas de ce qu'en Allemagne les familles les plus riches et les plus intelligentes envoient leurs fils au gymnase plutôt qu'à la *Realschule?* J'ignore laquelle de ces deux explications est la meilleure.

Mais n'insistons pas sur nos opinions personnelles. Passons aux documents officiels publiés en Prusse par le ministre des cultes, en ce qui concerne le rôle joué dans les Universités par les *Abiturienten* des *Realschulen*. Cette question fut traitée, en 1878, par une commission de la Chambre des députés, spécialement chargée des questions d'instruction publique. Le rapporteur était M. Hofmann, directeur de gymnase. Les faits énumérés sont plus récents que ceux dont a parlé M. le recteur Hofmann, ces derniers remontant à l'année 1872. A ce rapport, M. le ministre des cultes ajoute les éclaircissements suivants :

Les Facultés de philosophie disaient en 1878 : On n'a pas constaté de différence dans la manière dont les cours académiques étaient compris soit par les ex-élèves des gymnases, soit par les ex-élèves des *Realschulen*. Une autre Faculté atteste que les *Realschüler* sont arrivés bien préparés, qu'ils se sont intéressés à la science, se sont montrés assidus et laborieux, qu'ils comprennent plus facilement que les *Abiturienten* venus des gymnases ; qu'enfin, grâce à leurs connaissances en linguistique, ils ont mieux pu apprécier les travaux, découvertes et inventions des savants de la France et de l'Angleterre.

Une troisième Faculté disait : Au séminaire on ne constatait aucune différence, pour les épreuves orales, entre les *Abiturienten* des gymnases et ceux des *Realschulen*. Mais, dans les exercices écrits, on ne pouvait méconnaître l'infériorité de ces derniers, soit pour le style, soit pour le groupement des pensées, soit pour la facilité d'exposition. On ajoute aussi que certains *Realschüler*, lors des examens, se sont montrés très faibles en latin. La Faculté est donc d'avis qu'on devra, dans les *Realschulen*, étudier le latin avec plus de soin et de fruit que par le passé.

Les jugements des professeurs sont classés d'après les sciences enseignées.

En ce qui concerne les mathématiques, un professeur dit : Les *Abiturienten*, venant des gymnases, sont en général persuadés que c'est à

l'Université seulement que commenceront leurs études sérieuses, tandis que la plupart des *Abiturienten,* venus des *Realschulen*, sont convaincus qu'ils savent déjà beaucoup. Ils se trompaient aisément sur le degré d'instruction auquel ils étaient parvenus.

D'après un autre professeur, les élèves des *Realschulen* apprennent aussi bien que leurs rivaux à résoudre des problèmes; mais, en général, leur esprit est moins ouvert aux conceptions scientifiques. Les deux professeurs s'accordent à dire que les élèves des gymnases arrivent mieux préparés.

Par contre, d'autres professeurs attestent que les ex-élèves des *Realschulen* sont très aptes aux hautes études, et non moins que les ex-élèves des gymnases. Il en est de même pour les mathématiques et les autres sciences

Un autre professeur, consultant son expérience, admet l'infériorité des élèves des *Realschulen* en fait de rapidité de la conception, soit scientifique en général, soit philosophique en particulier. Toutefois, quant aux mathématiques, il pense que les uns valent les autres.

Un professeur d'astronomie constate que les élèves des *Realschulen* acquièrent rapidement une habileté technique, mais que leur développement ultérieur est difficile, tandis que les ex-élèves des gymnases avancent plus lentement, mais arrivent plus loin.

Un autre professeur d'astronomie a remarqué que, d'abord, les *Abiturienten* des *Realschulen* sont supérieurs à leurs rivaux, mais que ces derniers finissent par l'emporter complètement.

Un professeur de physique déclare n'avoir pas pu faire de conclusions définitives au sujet de ce que les uns et les autres font dans les laboratoires. Cependant les *Realschüler* ont été trouvés incontestablement inférieurs, surtout dans des expériences qui permettent de porter sur l'opérateur un jugement décisif.

Le professeur d'une autre Université remarque que les élèves de son établissement de physique, sortis des *Realschulen*, se sont distingués par leur habileté, leur zèle et leur prudence dans les opérations, tandis que les élèves venus des gymnases étaient plus portés vers les études théoriques.

Un autre professeur atteste être très content de ses élèves des *Realschulen*, qui se montrent les dignes rivaux des élèves des gymnases et sortent même quelquefois vainqueurs des épreuves communes.

En ce qui concerne l'étude de la chimie, on assure d'une part que les *Realschüler* sont mieux préparés que les gymnasiens, mais que ces derniers finissent par rattraper leurs concurrents, il est vrai après beaucoup de temps et avec beaucoup de peine.

Un autre professeur déclare que les gymnasiens sont généralement en arrière dans les études chimiques.

Quant à la culture des sciences naturelles descriptives, la plupart des professeurs reconnaissent sans hésiter le zèle et les aspirations scientifiques des *Realschüler,* mais beaucoup de ces professeurs ajoutent qu'ils n'ont pas encore assez de documents pour émettre une opinion définitive sur les qualités respectives de ces concurrents. Un seul rapport déclare nettement que les *Realschüler* sont généralement inférieurs aux gymnasiens, en ce qui concerne l'ensemble de leurs connaissances. Ils sont surtout ignorants en fait de langue grecque.

Nous ajouterons ici quelques détails statistiques fournis par la commission scientifique de la Chambre des députés; nous les puisons dans la feuille centrale du ministère prussien de l'instruction publique. On y verra le nombre des professeurs supérieurs nommés dans les années 1877 et 1878, à la suite d'épreuves diverses. On voit dans ce tableau que les *Abiturienten* des *Realschulen* se distinguent dans les carrières qui leur sont ouvertes : enseignement des mathématiques, des sciences naturelles et des langues modernes. Une vive opposition s'est élevée dans les cercles médicaux contre l'admission des anciens élèves des *Realschulen* dans les Facultés de médecine; ces cercles ne veulent pas entendre parler de médecine de deuxième classe.

Les gymnasiens ont eu 56 nominations en mathématiques et en physique; les *Realschüler*, 13.

Les gymnasiens ont eu, en chimie et dans les sciences naturelles, 18 nominations ; les *Realschüler*, 10.

Dans l'enseignement des langues modernes, les gymnasiens ont fourni 42 professeurs, et les *Realschüler*, 13.

Le mouvement antisémitique exerce encore une influence malfaisante sur le monde des étudiants. Ce mouvement est déplorable et blâmable au plus haut point ; il ne fait aucun honneur à des jeunes gens qui ont reçu une excellente éducation; ils jouissent des libertés universitaires, et devraient respecter ceux de leurs compagnons d'étude qui possèdent les mêmes droits. Toutefois, nous ne pouvons en croire certains journaux, d'après lesquels l'agitation serait entretenue et attisée par des coteries réactionnaires, qui ont poussé aux détestables manifestations que l'on connaît. Notre jeunesse universitaire ne peut se prêter à des manœuvres aussi condamnables. Sans doute, une certaine antipathie contre le judaïsme existe dans toutes les couches sociales de la Prusse et, sous quelques rapports, les actes de la population juive expliquent cette antipathie. Mais la manière dont cette haine se manifeste est déplorable dans la plupart des faits qui se produisent. Peut-être un bien résultera-t-il de ce mal : les juifs allemands deviendront plus Allemands qu'ils ne l'ont été jusqu'ici, et ils montreront leurs talents distingués, dans les relations sociales, sous un jour plus agréable à la nation allemande. D'autre part, les Allemands feront bien d'imiter les juifs dans l'habileté avec laquelle ils atteignent le but de leurs projets gigantesques.

Il s'est formé parmi les étudiants une association qui se propose de combattre la société antisémitique. On lit dans une proclamation émanée de la nouvelle association :

« Nous voyons avec étonnement, avec indignation, la folie qui s'est emparée de certaines couches de notre nation, particulièrement de la capitale de notre empire et, malheureusement, de nos propres collègues. Égarés par des préjugés, et quelquefois par un patriotisme mal compris, ils se laissent entraîner à des efforts qui nous reportent aux époques de l'affreuse guerre entre des races diverses. Mais nous voyons aussi tous les hommes distingués par leur expérience, la maturité de leur jugement et les services de toute espèce qu'ils ont rendus à la patrie, nous les voyons, dis-je, condamner hautement ces excès. Nous avons entendu la déclaration de soixante-dix hommes d'honneur de notre ville, entre autres notre recteur et d'autres professeurs vénérés, et nous, libres étudiants alle-

mands, nous resterions dans l'inertie? C'est le moment, chers compagnons d'études, de nous arracher à une honteuse indifférence et de nous préparer au combat que notre profession de foi nous impose. Quiconque aime sa patrie, quiconque tient à l'honneur des étudiants allemands, doit se ranger de notre côté; n'est-il pas honteux de voir que ces prétendues aspirations nationales ne sont approuvées par aucun des hommes éminents de notre époque? Des étudiants allemands peuvent-ils prendre pour modèles et pour guides des hommes tels que Dühring, Glagau, Stöcker et quelques agitateurs fanatiques? N'est-ce pas un indigne abus des principes les plus sacrés que de tenter, sous l'égide du christianisme et du patriotisme, la formation d'une société d'étudiants allemands dont l'unique occupation consisterait à traquer les juifs? Les injures vomies contre les professeurs les mieux méritants de cette Université ne sont-elles pas la preuve d'un manque complet de piété, d'une arrogance extrême? Nous prions nos compagnons d'études de se ranger le plus tôt possible de notre côté, afin que, dès les premiers jours, puissent se réunir tous ceux qui pensent comme nous; nous y déciderons les mesures à prendre ultérieurement, et nous verrons bien si tout idéal a disparu du cœur de la jeunesse académique, comme l'assurent quelques-uns, ou si cette jeunesse peut encore comprendre l'éloge fait par notre empereur de la loyauté allemande. Nous remettrons en honneur la chanson trop profanée de « l'Allemagne, l'Allemagne par-dessus tout! » et nous entonnerons joyeusement la strophe :

> L'unité, la justice, la liberté, sont les gages du bonheur;
> Fleuris sous l'éclat de ce bonheur, fleuris, patrie allemande! »

La nouvelle société a-t-elle été vivement appuyée par les étudiants? Il ne paraît pas encore que cet appel si chaleureux ait été entendu. Dans une fête donnée par les étudiants pour célébrer le dixième anniversaire de la fondation de l'empire allemand, le 17 janvier 1881, la malheureuse question sémitique jeta le désordre dans l'assemblée.

Cependant, au commencement de la fête, le recteur de l'Université, professeur A.-W. Hofmann, avait recommandé la paix et la concorde, avec l'éloquence qui le caractérise, et non sans faire allusion à la question juive. Le prince impérial aussi s'est prononcé énergiquement contre l'introduction des tendances antisémitiques au sein des écoles et dans les cours des professeurs, lors de sa présence dans une assemblée de la commission nationale des secours à donner aux invalides. « Je ne comprends pas, a dit le prince, que des hommes haut placés par leur science ou par leur profession, se fassent les fauteurs d'un mouvement également condamnable par son but et par ses excès.»

Je terminerai ma lettre en vous annonçant que, depuis le mois d'octobre 1880, il se publie ici un journal de littérature allemande, rédigé par le docteur *Max Rœdiger*. Ce journal compte un grand nombre de collaborateurs parmi les professeurs de notre Université. Les gazettes générales de littérature, qui exerçaient jadis une si grande influence sur l'Allemagne, ont cessé de paraître, sans doute parce que les articles de ces journaux étaient trop arides et trop exclusifs.

Le nouveau journal se propose d'éviter ce défaut; il cherche, non sans

succès, à juger les nouvelles productions suivant leur importance pour l'ensemble de la nation. Il se gardera de tomber dans des dissertations accessibles seulement à un petit nombre de lecteurs. La littérature étrangère occupera dans ce recueil une place plus importante que dans les précédentes publications du même genre,

R. B.

Berlin, le 19 janvier 1881.

QUELQUES MOTS SUR L'EXAMEN DE SORTIE

DES ÉCOLES SUPÉRIEURES EN DANEMARK

Vous m'avez demandé des renseignements sur la manière dont se fait chez nous l'examen de maturité dans les collèges. Vous vous rappelez sans doute que notre collège se bifurque (depuis la promulgation de la loi scolaire du 1er avril 1871, dont je vous enverrai avec un grand plaisir un extrait, si vous le désirez), après la quatrième classe; jusque-là l'enseignement est commun pour tous les élèves, excepté le grec qu'on ne fait apprendre qu'aux élèves qui se préparent pour les lettres ; ceux qui aspirent au baccalauréat ès sciences étudient la physique au lieu du grec. L'examen par lequel les élèves sortent de la quatrième classe est un pur examen *scolaire*, organisé par le directeur lui-même; cependant, comme il confère les mêmes droits que l'examen de sortie d'une *Realschule* de premier ordre, la direction de l'enseignement supérieur (actuellement composée de trois professeurs de l'Université) envoie un de ses membres ou un maître éprouvé d'une autre école supérieure (publique ou privée) pour surveiller l'examen de trois ou quatre branches d'enseignement les plus importantes (surtout du latin et des mathématiques); ce censeur juge, avec l'examinateur et un maître de l'école chargé de cette fonction par le directeur du collège, la capacité de l'aspirant; tous les trois donnent conjointement le bulletin ou la note. Après avoir fait cet examen, les élèves (âgés de seize ans au plus) passent ou dans la section des sciences ou dans celle des lettres, où ils restent deux ans avant de se présenter à l'examen de sortie. Pour surveiller cet examen, les trois inspecteurs (ou membres de la direction de l'enseignement supérieur) ont divisé toutes les écoles supérieures du pays en trois groupes : les écoles de la capitale, les écoles de la Séelande et des autres îles, et celles de la Jutlande; chacun d'eux est chargé à son tour de la surveillance des examens de toutes les écoles d'un de ces groupes ; pour deux ou trois branches l'inspecteur assiste lui-même à l'examen, en qualité de censeur; où s'il ne peut pas assister lui-même, il envoie d'autres personnes qu'il a chargées de l'emploi de censeur. Presque toujours, il choisit pour cet emploi des maîtres ou professeurs spéciaux d'autres écoles supérieures (publiques ou même

privées) ou des professeurs de l'Université. Dans les collèges royaux il n'y a qu'un censeur étranger pour les examens (l'autre des deux censeurs est élu par le directeur du collège parmi les maîtres de son collège). Dans les collèges privés, il y a toujours deux censeurs étrangers; ainsi l'examinateur est le seul représentant de l'école qui donne des notes. Pour tous les collèges privés de la capitale, ce sont toujours les mêmes personnes qui sont chargées à la fois de l'emploi de censeur (il va sans dire que l'on n'emploie pas les mêmes tous les ans !); cependant on ne choisit jamais aucun maître ou professeur qui donne des leçons dans une de ces écoles, c'est pourquoi l'inspecteur fait venir, le plus souvent, des professeurs des écoles royales des provinces pour assister aux examens des écoles privées de Copenhague. On comprend facilement que l'examen oral ne peut pas se faire en même temps, pour une même branche, dans toutes ces écoles-là, ou, en général, dans les écoles d'un groupe, tandis que l'examen écrit se fait dans tout le pays à la même heure; les sujets ou questions proposées à l'examen écrit sont les mêmes dans toutes les écoles. Dans une prochaine lettre, je compléterai par des détails historiques et statistiques cette rapide exquisse de l'examen de sortie des écoles supérieures de Danemarck.

Jean PIO,

Chef d'institution à Copenhague.

L'ÉCOLE DES SCIENCES SOCIALES DE FLORENCE

Florence, le 3 décembre 1880.

Monsieur,

Je suis heureux de débuter dans ma correspondance à la *Revue internationale de l'Enseignement*, par l'annonce de l'entrée de l'*École des Sciences sociales* de Florence dans sa seconde période d'exercice.

Il a fallu, pour assurer ce résultat, un concours de sacrifices de la part des fondateurs et de délibérations des corps constitués, qui n'a pas été obtenu sans peine.

Enfin, grâce au renouvellement des souscriptions (dont quelques-unes des plus importantes, telle que celle du président, de 5,000 fr. par an, ont été doublées); grâce à la stabilité et à l'extension données à l'École communale et provinciale de jurisprudence qui fournit à son associée cinq enseignements; grâce à l'appui moral que des ministres éclairés et libéraux ont enfin accordé à l'institution, celle-ci est en mesure d'atteindre une échéance de six ou sept années. A cette date, il faudrait désespérer de l'éducation administrative, économique et politique des classes aisées, si celles-ci n'en comprenaient pas la valeur et n'étaient disposées à en rémunérer les services en raison du profit qu'elles en tirent. C'est dire que si l'institution ne pouvait vivre alors de ses propres ressources, elle n'aurait plus de raison d'être.

Cependant, il est toujours essentiel d'avoir un fonds de réserve, et un don de Mme la duchesse de Galliera, de 20,000 fr., a eu, depuis deux ans, cette destination. Cette réserve va être augmentée des 10,000 fr. légués par le baron Bettino Ricasoli.

Il y a peu de jours, les élèves diplômés de l'*École des Sciences sociales* étaient admis définitivement aux concours pour la carrière diplomatique, et aussitôt l'un des candidats présentés par l'École gagnait très brillamment la première place sur dix concurrents.

Il reste maintenant à faire connaître la valeur de ces études pour l'admission aux concours de quelques autres carrières supérieures.

La *Société d'Éducation libérale* peut considérer son œuvre comme achevée à l'égard de l'*Enseignement pratique des Sciences sociales*, et elle tournera ses efforts vers l'amélioration de l'enseignement secondaire, particulièrement en vue de la préparation aux études de l'École et des Facultés de jurisprudence.

Il y a, sous ce rapport, insuffisance avérée et désaccord, tant pour les matières que pour les méthodes, entre les études qui aboutissent à la *science hyriale* (équivalent du *baccalauréat*) et celles qui constituent les programmes de l'enseignement supérieur. A ce point de vue, les questions d'enseignement mondain deviennent des questions d'enseignement supérieur.

Je regrette, Monsieur, de ne pouvoir faire traduire, avant de vous les transmettre, les documents qui accompagnent cette première correspondance. Vous y trouverez le résumé très étendu d'une lecture faite par le président de la *Société d'Éducation libérale* au *Cercle philologique de Florence*. Cette lecture, qui a eu du retentissement, reflète l'esprit qui anime cette Société et ses œuvres. Une branche spéciale de l'Association vient de se constituer pour l'étude des questions pédagogiques. Dès qu'elle aura commencé ses travaux, vous en aurez communication.

Veuillez agréer, Monsieur, l'assurance de mes sentiments dévoués.

De S.....

L'UNIVERSITÉ DE VIENNE (AUTRICHE)

Dans un excellent rapport qu'a fait, il y a deux ans, M. Charles Lyon-Caen à la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur sur les Facultés de droit des universités autrichiennes, se trouve un chapitre d'introduction sur l'organisation des universités autrichiennes, qui en présente une image parfaitement ressemblante.

Quiconque sera chargé de faire un rapport sur l'enseignement supérieur en Autriche saura gré à M. Lyon-Caen, grâce à qui il trouvera le terrain déjà aplani. L'étude de M. Lyon-Caen servirait de base à un pareil travail, et il suffirait de le compléter à un double point de vue :

d'abord il faudrait mentionner les importantes modifications survenues depuis 1878. On ferait ainsi le tableau de l'état actuel des universités autrichiennes.

D'un autre côté, on ferait pour les Facultés de médecine et de philosophie ce qui vient d'être fait d'une manière si remarquable pour les Facultés de droit. En ce qui concerne spécialement la ville de Vienne, on trouvera certainement matière à des rapports détaillés sur ce point dans les prochains numéros du présent journal; pour le moment, le mieux sera de donner une idée de l'ensemble des corps universitaires de la capitale de l'Autriche.

La liste des professeurs, pour l'année scolaire 1880-1881, comprend 304 tant professeurs que suppléants. A la Faculté de théologie on en compte 11; à celle de droit, 28; à celle de médecine, 150; à celle de philosophie, 115. Si l'on prend catégorie par catégorie, on trouvera à la Faculté de théologie : 7 professeurs ordinaires, 1 professeur extraordinaire, 1 *privat-docent*, 1 suppléant et 1 adjoint; à la Faculté de droit : 14 professeurs ordinaires, 5 professeurs extraordinaires et 9 *privat-docenten*.

On voit que le manque de professeurs, signalé dans cette Faculté par M. Lyon-Caen, est un mal auquel on n'a pas encore porté de remède efficace. La Faculté de médecine compte 18 professeurs ordinaires, 39 professeurs extraordinaires, 6 professeurs titulaires et 49 *privat-docenten*. 38 aspirants et adjoints sont en outre employés aux cliniques et aux autres établissements scientifiques de la Faculté. La Faculté de philosophie se compose de 41 professeurs ordinaires, de 11 professeurs extraordinaires, de 31 *privat-docenten* et de 10 *Lehrer* (maîtres) (pour des cours de jurisprudence pratique et de langues vivantes); 22 assistants et adjoints sont occupés dans les instituts scientifiques et dans les laboratoires de cette Faculté.

Le secrétaire de l'Université de Vienne se voit dans la nécessité douloureuse de signaler le décès de plusieurs professeurs éminents. Ainsi nous avons perdu M. le docteur Ferdinand de Hebra, mort le 5 août 1880, notre plus savant dermatologue; grâce à son activité dans les cliniques, l'École de médecine viennoise a vu se transformer radicalement l'enseignement relatif aux maladies cutanées. Le professeur ordinaire, docteur Jean, baron de Dumreicher, est mort le 16 novembre 1880; c'était, à Vienne, un des principaux représentants de la science chirurgicale. M. Hebra sera remplacé par M. le professeur docteur Kaposi. Pour la chaire de chirurgie, le corps des professeurs de médecine avait proposé au ministre de l'instruction publique de nommer M. Czerny, professeur à Heidelberg et ancien aide assistant du professeur Billroth de Vienne; mais comme la politique ne reste pas chez nous étrangère à l'enseignement, une minorité a désigné M. Albert d'Innsbrück, membre du parti national tchèque, et c'est ce dernier candidat qui vient d'être nommé.

Outre MM. Hebra et Dumreicher, la Faculté de médecine a perdu le professeur extraordinaire docteur Löbel, ancien assistant de *S'kodà*, dont il surveilla la dernière édition de l'ouvrage intitulé : *Auscultations et percussions*. M. Löbel est mort le 24 octobre 1880. Le privat-docent et dentiste docteur Zsigmondi était mort dès le 23 juin 1880.

A la même Faculté, durant le dernier semestre de 1880, le docteur Sigmünd von Flanor, professeur ordinaire de syphilis, avait atteint sa

soixante-dixième année et, suivant les lois autrichiennes, il avait ainsi terminé sa carrière académique.

Un évènement d'une nature toute particulière a enlevé un professeur à la Faculté de philosophie. Le professeur ordinaire de philosophie, le docteur François Brentano, ex-moine dominicain, se maria dernièrement; mais, comme le code civil autrichien ne permet pas à un ex-prêtre de se marier, M. Brentano dut renoncer tout à la fois à sa nationalité autrichienne et à sa chaire. M. Brentano s'est fait *privat-docent*, la loi autrichienne n'exigeant pas la naturalisation pour ces fonctions. L'Université de Vienne a acquis un nouveau professeur, en faisant venir de Strasbourg, comme professeur de littérature allemande, le docteur Erich Schmidt, en qualité de professeur extraordinaire. Elle a de plus *habilité* 8 maîtres pour la chirurgie, la dermatologie, la psychiâtrie, la physique mathématique, la paléontologie, la langue allemande et l'histoire de l'antiquité.

Le recteur chargé des affaires universitaires, pendant l'année scolaire courante, est le célèbre historien docteur Ottokar Lorenz. Son installation solennelle a eu lieu le 16 octobre 1880; à cette occasion, M. Lorenz fit un discours sur la politique considérée comme science historique. En même temps, comme l'usage l'exige, le recteur, qui était remplacé par M. Lorenz, l'éminent professeur de physiologie Ernest Brücke, donna lecture d'un rapport sur l'année scolaire pendant laquelle avait duré son administration. M. Brücke y constata que, durant le semestre d'hiver 1879-1880, la Faculté de théologie avait compté 185 élèves; celle de droit, 1,966; celle de médecine, 1,062; celle de philosophie, 971. Pendant le semestre de l'été 1880, la Faculté de théologie compta 172 élèves; celle de droit, 1,918; celle de médecine, 991; celle de philosophie, 815. Si l'on compare ces chiffres avec ceux de l'année 1878-1879, on trouvera une augmentation pour les trois premières Facultés et une diminution pour la dernière. Quant à la théologie, durant ces dernières années, on a constaté un déficit pour le nombre des étudiants; le nombre des étudiants en droit n'a cessé d'augmenter depuis 1873, par l'effet de l'amélioration de la situation des fonctionnaires de l'État. Le nombre des étudiants en médecine a augmenté de 25 p. 100, ainsi qu'il résulte des relevés de ces dernières années.

Les élèves de la Faculté de philosophie, dont la grande majorité se destine à professer dans les écoles moyennes, c'est-à-dire dans les gymnases et dans les *Realschulen*, ont diminué en nombre proportionnellement à la diminution du nombre de places de professeurs constatée dans ces cinq dernières années. Déjà, pour l'année scolaire qui vient de commencer, un relevé superficiel permet de constater que la situation n'est pas modifiée : le nombre des étudiants en médecine s'est considérablement accru; celui des élèves de philosophie a au contraire diminué d'une manière notable.

Les chiffres précités ne sont toutefois pas de nature à donner une idée exacte de l'affluence des élèves dans les différents cours. Cette affluence ou, comme dit M. Lyon-Caen, cette assiduité laisse beaucoup à désirer.

Le zèle s'est ralenti surtout dans la Faculté de droit, et il n'est pas rare de voir des élèves apparaître une seule fois, dans le cours de leur deuxième année, pour subir, à l'Université, l'examen auquel ils sont astreints et auquel ils se sont préparés à l'aide de manuels ou des cours

autographiés des professeurs. Même les élèves qui résident à Vienne sont loin de visiter activement les cours de l'Université. On croit en trouver la raison dans l'insuffisance des locaux de l'ancien édifice de l'Université, et l'on espère que le nouveau bâtiment, quand il sera terminé, remédiera à ce fâcheux état de choses. Toutefois l'époque de cet achèvement n'est pas chose tout à fait indifférente. Il est vrai que, depuis huit ans, on travaille à une nouvelle installation de la première école de l'État et, en octobre 1879, le recteur, dont les fonctions cessaient alors, déclara que, dans l'année 1881, le nouvel édifice serait complètement achevé. Mais il a été constaté, depuis, que les constructions exigeront un temps beaucoup plus long. En attendant, pour l'ancienne Université, on n'avait à peu près rien fait : pour certains cours obligatoires, les salles sont trop petites et on ne s'occupe pas de leur agrandissement. Dans les locaux mal ventilés, mal chauffés en hiver, professeurs et élèves risquent de perdre leur santé.

Les professeurs ne peuvent éviter ce danger, mais la majorité des élèves se soucie très peu de courir ces risques. Ces motifs suffisent-ils pour expliquer le manque d'assiduité constaté aux cours universitaires ? A cet égard, nous ne dirons ni oui ni non. Au ministère de l'instruction publique, on s'occupe des moyens de remédier au mal; mais on délibère toujours et l'on n'agit pas encore. La solution du problème est très difficile, si l'on ne veut pas toucher au principe de la liberté de l'enseignement.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN RUSSIE

Il paraît en Russie beaucoup de journaux et d'ouvrages relatifs à l'enseignement public. Dès l'avènement d'Alexandre II, la question de l'éducation fut d'autant plus prise à cœur qu'elle avait été négligée davantage sous Nicolas Ier. Depuis 1848 surtout, le système de l'empereur Nicolas avait tendu à limiter artificiellement le nombre des jeunes gens admis aux bienfaits de l'éducation. On ne fondait pas de nouvelles écoles et on s'arrangeait de façon que, dans les écoles existantes, le nombre des élèves diminuât. Ce système s'affirma clairement dans la disposition en vertu de laquelle chaque Université fut obligée de ne pas accepter plus de 300 étudiants. Comme chaque Université comptait de 500 à 1,000 étudiants, pour tomber au niveau fixé par l'empereur, on supprima les admissions pendant deux ans. Les moindres travaux sur la pédagogie étaient soumis à la censure la plus sévère, à une époque où sans cela la censure n'était déjà que trop rigoureuse. La philosophie était complètement rayée du programme des études, et l'histoire étrangement falsifiée. Il fut, par exemple, défendu de mentionner la Révolution française, et le professeur dut passer directement de « Louis XVI, mort dans des troubles », à Louis XVIII et à Charles X.

Lorsqu'à l'avènement d'Alexandre II, le système changea, la société se jeta à corps perdu dans les questions d'enseignement. Un nombre énorme de journaux pédagogiques et de bulletins, publiés soit par des

écoles particulières, soit par les écoles du dimanche, surgirent tout à coup. Les Universités prirent un développement subit, et, à Saint-Pétersbourg et à Moscou, le nombre des élèves monta de 300 à 3,000. Les inconvénients d'un changement si brusque ne tardèrent pas à se faire sentir. Quantité de personnes, insuffisamment préparées, se lancèrent dans la carrière de l'enseignement; les Universités devinrent des centres de mécontents et les foyers les plus actifs d'une propagande anti gouvernementale. Une réaction ne tarda pas à se produire, et c'est le comte Tolstoy qui fut chargé d'enchaîner de nouveau les études. Ce ministre n'essaya nullement de mieux organiser l'enseignement, il chercha au contraire à lui créer artificiellement des entraves. N'osant procéder contre l'enseignement avec la brutale franchise de Nicolas, il eut recours à des moyens détournés. Il eût été trop scandaleux de fermer de nouveau des écoles et de revenir à la limitation du nombre des élèves. Ce ministre inventa un système, « le classicisme », qui, à l'origine, parut à tous constituer un progrès, mais qui n'était qu'un frein ingénieusement barbare. Il n'y avait pas de professeurs ni de maîtres préparés à la nouvelle place faite aux études classiques. Leur rareté les rendit fort chers. Les exigences étaient en même temps si grandes, qu'un étudiant, pour subir ses examens, ne pouvait pas se passer de répétiteurs. Une foule de malheureux parents se virent obligés de retirer leurs enfants des gymnases. Le ministre imagina de décider que les directeurs de gymnases auraient le droit, si un enfant échouait à son examen de passage d'une classe dans l'autre, de le renvoyer de l'établissement. Des instructions ministérielles secrètes prescrivaient aux directeurs de gymnases d'être aussi rigoureux que possible. On destitua ceux d'entre eux qui refusèrent de se conformer à l'esprit de ces instructions et trahirent trop d'indulgence.

Le nombre des étudiants diminua sensiblement. Ceux qui se virent ainsi fermer les portes de l'école en gardèrent terriblement rancune au gouvernement. Les jeunes gens assez heureux pour pouvoir achever leur gymnase, au prix de peines inouïes, ne se trouvèrent pas mieux partagés, car le gouvernement refusa systématiquement à la plupart d'entre eux tous moyens d'existence et les ulcéra contre lui. Le ministre ferma les écoles communales et les établissements particuliers qui ne se conformaient pas assez exactement à son système; il en créa d'autres qui n'eurent guère qu'une existence nominale. La plupart de ces dernières n'existaient en effet que sur le papier et ne servaient qu'à publier de faux comptes rendus destinés à jeter de la poudre aux yeux de l'Europe et à entretenir la quiétude des hautes sphères en Russie. Quand des informations particulières commencèrent à dévoiler l'état véritable des choses, le gouvernement défendit aux journaux de s'occuper de tout ce qui avait trait au département de l'instruction publique et aux agissements du comte Tolstoy.

Cependant la société russe finit par engager contre le comte Tolstoy une lutte incompréhensible pour l'Europe, car chaque boutiquier se passionnait en Russie pour les problèmes qui n'intéressent ailleurs que les gens spéciaux. Les questions relatives à l'instruction publique ont, en Russie, une portée sociale; le classicisme, en Russie, sert de masque à la réaction administrative. Voilà pourquoi il paraît tant de brochures et de journaux acharnés à poursuivre un débat qui n'a nulle part ailleurs cette importance ni n'éveille cet intérêt général.

Il existe en Russie 307 publications périodiques, et ce nombre augmentera, parce que la littérature des brochures y est quasi inconnue, ces dernières étant soumises à la censure préalable.

Le comte Tolstoy est tombé, et l'on attend les résolutions de son successeur.

Il faut ajouter à l'historique des entraves apportées par l'État, en Russie, aux progrès de l'instruction publique, que les Polonais y subissent un grand nombre de vexations particulières. On n'en reçoit que 10 p. 100 dans les écoles, leur langue est absolument proscrite de l'enseignement, même à Varsovie ; une interminable série de mesures tend à les repousser des écoles et des Universités. Les études consacrées jusqu'ici à l'instruction publique en Russie ont toutes tenu un compte exagéré des indications officielles, ce qui les rend inexactes ou incomplètes.

Ladislas MICKIEWICZ.

RAPPORT

PRÉSENTÉ

AU CONSEIL ACADÉMIQUE DE PARIS

SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1)

(Séance du 7 décembre 1880.)

I

La rentrée des classes offrait cette année un intérêt particulier. Il s'agissait de faire la dernière épreuve du nouveau plan d'études.

A ne considérer que les chiffres, jamais la confiance des familles n'a été plus marquée.

Du recensement fait dans la première quinzaine de novembre, il résulte que le nombre des élèves des Lycées et Collèges du ressort Académique s'élevait à 14,082, soit 877 de plus que l'an dernier (2).

Dans les Lycées, ce nombre était de.	9,816
Augmentation.	586
Dans les Collèges, il était de.	4,266
Augmentation.	291

Si l'on considère à part les lycées de Paris, — Vanves et Rollin compris, — l'augmentation pour cette année comparée à l'année dernière, est de 457 : 7,369 au lieu de 6,912.

Satisfaisante en elle-même, cette statistique n'a rien à perdre à être rapprochée de celle des Lycées et Collèges des autres Académies.

L'augmentation constatée à la même date dans la population de tous les établissements publics d'enseignement secondaire de la République était de 3,598.

L'augmentation des établissements du ressort de Paris représente dans ce chiffre une proportion de 24,37 %, soit près de 1/4.

(1) Nous publions aujourd'hui la première partie du rapport de M. Gréard, l'obligeance de l'auteur nous permet de mettre sous les yeux de nos lecteurs le texte complet de cet important travail.

(2) Le ressort de l'Académie de Paris comprend les 9 départements suivants : Seine, Seine-et-Oise, Seine-et-Marne, Marne, Oise, Eure-et-Loir, Loiret, Loir-et-Cher, Cher.

Cette proportion est :

Pour les Collèges.	de 8,09 °/₀, soit près de 1/12;
Pour les Lycées.	de 16,28 °/₀, soit près de 1/6;
Pour les Lycées de Paris seuls .	de 12,70 °/₀, soit 1/8.

L'Académie de Paris conserve donc son rang. Sa part égale dépasse même la part de quatre Académies. L'augmentation de l'effectif des lycées de Paris représente, à elle seule, celle de deux Académies.

Ce qui n'est pas moins à remarquer, c'est que, si Paris concourt à la prospérité du ressort dans une large mesure, il n'est presque pas un établissement, — lycée ou collège, — qui n'y contribue.

Sur nos 24 collèges, 19 sont en progrès.

Les plus importants, Chartres, Blois, Melun, ont gagné 75, 63, 48 élèves; soit, relativement à leur population de l'année dernière, une augmentation de 27,17, ou 14 °/₀. Les plus modestes, Saint-Amand, Provins, Montargis, Sancerre, ont vu leur effectif s'accroître de 21, 18, 17, 11 °/₀.

Parmi les 5 établissements qui sont restés en dehors du mouvement général, il en est deux, Châteaudun et Sainte-Menehould, qui n'ont perdu que trois élèves : perte insignifiante, qui aujourd'hui, peut-être, est comblée.

Fontainebleau, Compiègne, Nogent-le-Rotrou, ont éprouvé une diminution plus sensible : 30, 27 et 25 élèves.

Pour Fontainebleau, cette perte s'explique, en partie du moins, par l'état misérable des bâtiments, qui, heureusement, vont bientôt céder la place à une installation nouvelle.

A Compiègne, il ne faut pas chercher d'autre cause à cette diminution momentanée que la retraite volontaire d'un Principal qui, depuis près de quarante ans, possédait au plus haut degré l'estime et l'affection des familles (1).

Pour les lycées, le progrès est sans exception.

Dans les départements autres que celui de la Seine,

Reims	compte	43	élèves de plus.
Orléans	—	39	—
Versailles	—	21	—
Bourges	—	17	—
Vendôme	—	9	—

A Paris, c'est le collège Rollin qui tient la tête, avec un effectif de 987 élèves et une augmentation de 147, soit près de 15 °/₀ de plus que l'année dernière.

Charlemagne vient ensuite avec une augmentation de 88, et un effectif de 1,009; chiffre que, depuis quatre-vingts ans, il n'a dépassé que deux fois et de quelques unités seulement, en 1866 (1,010) et en 1867 (1,017).

Saint-Louis, qui s'est accru de 78 élèves, a regagné aussi ce chiffre de 1,000 (le nombre des élèves présents est de 1,001), qu'il n'avait atteint que deux fois, en 1842 (1,017) et en 1848 (1,014).

(1) Au 1er janvier 1881, on comptait dans les 24 collèges 61 élèves de plus qu'au 15 novembre 1880 : soit, relativement au 5 novembre de l'année 1879, une augmentation totale de 352.

Henri IV et Vanves qui, dans ces dernières années, étaient stationnaires, ont repris l'essor : l'un avec 40, l'autre avec 30 enfants de plus, soit au total 702 et 613 élèves.

Louis-le-Grand atteint près de 1,400 élèves (1,376).

Fontanes près de 1,700 (1,681) (1).

Le nombre des élèves était au 1er janvier 1881	à Louis-le-Grand de	1,420
—	à Henri IV. . . .	731
—	à Saint-Louis. . .	1,019
—	à Fontanes. . . .	1,695
—	à Charlemagne. . .	1,036
—	à Rollin.	990
—	à Vanves.	616
	Total. . .	7,507

II

Partout, sauf à Paris, nous étions suffisamment prêts pour ce développement de prospérité. C'est qu'à Paris, nous n'avions pas seulement à recevoir les recrues nouvelles. Le plan d'études exigeait, dans une de ses prescriptions les plus sages, le dédoublement des classes dont nous signalions, il y a quelques mois, l'encombrement. Le Conseil sait aussi quels obstacles nous opposait l'exiguïté des locaux. Il a fallu recourir aux expédients. A Fontanes, nous avons loué dans le voisinage du lycée, rue de Rome, une série de boutiques ; et, comme cette installation était loin de suffire, nous nous sommes établis dans l'appartement du Censeur, dans le cabinet du Proviseur, partout où il y avait une place à prendre. A Louis-le-Grand, nous avons couvert de baraquements les recoins inutilisés. De même à Saint-Louis. Nous sommes arrivés ainsi à créer 38 classes nouvelles. Ces améliorations ont été demandées, obtenues, exécutées en quelques semaines ; les dernières s'achèvent.

Grâce à cet ensemble de mesures, que, malgré des complications de toute sorte, le zèle de MM. les Proviseurs a rendues presque faciles, nous avons aujourd'hui, excepté à Fontanes, des locaux de classes distincts des locaux d'études, et des classes d'une dimension en rapport avec le nombre des élèves et les nécessités de l'enseignement. L'effectif des divisions les plus nombreuses ne dépasse pas généralement 25 à 30 dans la classe préparatoire, 30 dans la septième et la huitième, 30 à 35 dans les classes de grammaire, 40 dans les classes d'humanités, 50 à 60 dans les classes supérieures.

En voici le tableau :

(1) Du 15 novembre 1880 au 1er janvier 1881, il est entré dans les lycées du ressort 174 élèves de plus : 138 dans les lycées de Paris (Vanves et Rollin compris), 36 dans les lycées des départements, soit, relativement à l'an dernier, une augmentation totale de 760.

TABLEAU DE LA RÉPARTITION DES ÉLÈVES

ÉTABLISSEMENTS.	MATHÉMATIQUES SPÉCIALES.						MATHÉMATIQUES ÉLÉMENTAIRES.						MATHÉMATIQUES préparatoires.			PHILOSOPHIE.			
	1re Division.	2e Division.	3e Division.	4e Division.	Centrale.	TOTAL.	SAINT-CYR.	1re Division.	2e Division.	3e Division.	4e Division.	TOTAL.	1re Division.	2e Division.	TOTAL.	1re Division.	2e Division.	3e Division.	TOTAL.
Louis-le-Grand. . .	65	35	33	»	»	133	38	27	25	37	»	127	43	»	43	47	38	45	130
Henri IV.	26	»	»	»	»	26	17	24	27	»	»	68	22	»	22	40	»	»	40
Saint-Louis. . . .	53	46	45	44	50	238	48 3721	36	34	29	»	205	42	»	42	25	»	»	25
Charlemagne. . .	46	»	»	»	27	73	13	25	31	»	»	69	33	»	33	41	»	»	41
Fontanes.	44	45	»	»	»	89	15	23	41	30	32	141	24	23	47	40	52	»	92
Vanves.	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Rollin	42	25	22	»	»	89	»	22	19	28	»	69	23	»	23	33	»	»	33
TOTAUX. .	276	151	100	44	77	648	189	157	177	124	32	679	187	23	210	226	90	45	361

ÉTABLISSEMENTS.	CINQUIÈME.							SIXIÈME.						SEPTIÈME.				
	1re Division.	2e Division.	3e Division.	4e Division.	5e Division.	6e Division.	TOTAL.	1re Division.	2e Division.	3e Division.	4e Division.	5e Division.	TOTAL.	1re Division.	2e Division.	3e Division.	4e Division.	TOTAL.
Louis-le-Grand	24	31	24	25	»	»	104	30	23	22	21	»	96	35	38	»	»	73
Henri IV.	34	32	»	»	»	»	66	28	30	»	»	»	58	20	23	19	»	62
Saint-Louis.	29	30	»	»	»	»	59	25	26	»	»	»	51	22	22	»	»	44
Charlemagne.	32	35	31	»	»	»	98	39	39	»	»	»	78	34	40	»	»	74
Fontanes.	43	23	41	41	27	24	199	30	27	31	26	29	143	16	30	20	27	93
Vanves.	31	28	30	»	»	»	89	33	34	34	»	»	101	29	32	33	33	127
Rollin..	31	28	30	»	»	»	89	30	35	37	»	»	102	42	33	33	»	108
TOTAUX. .	224	207	156	66	27	24	704	215	214	124	47	29	629	198	218	105	69	581

PAR DIVISIONS DANS LES LYCÉES

RHÉTORIQUE				SECONDE						TROISIÈME							QUATRIÈME						
1re Division.	2e Division.	3e Division.	TOTAL.	1re Division.	2e Division.	3e Division.	4e Division.	5e Division.	TOTAL.	1re Division.	2e Division.	3e Division.	4e Division.	5e Division.	6e Division.	TOTAL.	1re Division.	2e Division.	3e Division.	4e Division.	5e Division.	6e Division.	TOTAL.
63	44	58	165	42	38	44	»	»	124	39	41	38	36	»	»	154	29	39	35	32	»	»	135
66	»	»	66	28	24	»	»	»	52	36	33	»	»	»	»	69	25	28	26	»	»	»	79
52	»	»	52	43	»	»	»	»	43	32	31	»	»	»	»	63	40	38	»	»	»	»	78
52	»	»	52	25	31	»	»	»	56	32	38	»	»	»	»	70	33	37	32	»	»	»	102
64	56	54	174	35	29	34	35	34	167	38	31	33	34	27	28	191	37	36	29	35	35	27	199
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	33	34	»	»	»	»	67
41	»	»	41	32	»	»	»	»	32	32	36	»	»	»	»	68	36	37	»	»	»	»	73
338	100	112	550	205	122	78	35	34	474	209	210	71	70	27	28	615	233	249	122	67	35	27	733

HUITIÈME.					CLASSE PRÉPARATOIRE.							Enseignement spécial.	TOTAL GÉNÉRAL.		OBSERVATIONS.
1re Division.	2e Division.	3e Division.	4e Division.	TOTAL.	1re Division.	2e Division.	3e Division.	4e Division.	5e Division.	6e Division.	TOTAL.				
20	19	17	»	56	25	11	»	»	»	»	36	»	Louis-le-Grand. .	1.376	(1) Une division nouvelle a été créée. L'augmentation qui s'est produite du mois de novembre au mois de janvier porte notablement sur les classes préparatoires. (Voir plus bas, § III).
30	32	»	»	62	21	11	»	»	»	»	32	»	Henri IV.	702	
23	24	»	»	47	31	23	»	»	»	»	54	»	Saint-Louis. . . .	1.001	
32	34	»	»	66	39	29	»	»	»	»	68	129	Charlemagne. . .	1.009	
28	30	18	»	76	(1) 46	24	»	»	»	»	70	»	Fontanes.	1.681	
30	31	28	28	117	24	24	20	14	13	17	112	»	Vanves..	613	
32	37	38	»	107	(1) 34	34	32	31	22	»	153	»	Rollin.	987	
195	207	101	28	531	220	1 6	52	45	35	17	525	129	TOTAUX. . . .	7.369	

Le chiffre des dépenses que l'Administration supérieure n'a pas hésité à s'imposer pour arriver à ce résultat, peut, au surplus, servir de mesure au bien accompli.

Près de 400,000 fr. ont été consacrés à l'organisation matérielle de ces 38 classes. D'autre part, à Paris seulement, 71 emplois de professeur ou de chargé de cours ont été créés, tant pour pourvoir les divisions nouvelles que pour fonder les nouveaux enseignements d'histoire, de mathématiques, de sciences physiques et naturelles, de langues vivantes, institués ou développés par le plan d'études. Les augmentations de crédits réguliers qui résultent de ces créations s'élèvent, dès aujourd'hui, à 325,000 fr. (exactement 322,725 fr.). Au mois de janvier, elles n'iront pas à moins de 350,000 fr. A cette somme, si l'on ajoute 35,000 fr. applicables aux cinq lycées des départements pour dix créations d'emplois, et 20,000 fr. qui, à défaut d'emplois créés, doivent être répartis entre les professeurs des collèges, sous forme d'indemnité, pour la rémunération des heures supplémentaires de service qu'ils doivent fournir, on voit que les augmentations de nos budgets ordinaires, qui, par le seul fait de cette première application de la réforme dépassent 400,000 fr., atteindront, au cours de l'année, près d'un demi-million.

Ces sacrifices en appellent d'autres. L'État est prêt à les faire. Les municipalités se préparent activement à s'y associer.

A Bourges et à Orléans, nous poursuivons des améliorations considérables. Le projet de reconstruction du lycée de Bourges est soumis à M. le Ministre. Si les études sont moins avancées à Orléans, l'Administration communale ne s'en occupe pas avec moins d'ardeur. A Reims, les travaux d'agrandissement entrepris depuis trois ans sont à la veille d'être achevés.

Le même zèle anime les plus petites villes. Il y a quelques années, Dreux et Coulomniers ont donné l'exemple, en consacrant, l'une 170,000 fr., l'autre 215,000 fr. à la réédification de leur collège. Sancerre, Romorantin, Montargis, Sainte-Menehould, nous ont également apporté une part relativement importante de leurs ressources : 15,000, 30,000, 35,000 fr. Des projets d'agrandissement sont actuellement en cours d'étude à Chartres, à Melun, à Compiègne, à Épernay, à Sézanne. Sur tous les points, c'est un égal empressement pour s'imposer de nouvelles charges et demander le concours de la Caisse de secours créée par le Parlement.

Paris, nous n'en voulons pas douter, s'associera à son tour à ce mouvement. Le sentiment de satisfaction avec lequel nous signalons l'augmentation de nos effectifs n'est pas sans mélange. C'est au détriment de l'espace, déjà si restreint (1), dont nous disposons que nous avons pu assurer les services d'enseignement. Le plus brillant, le plus peuplé de nos lycées est réduit à camper dans des boutiques. Les familles s'en étonnent; quelques-unes s'en plaignent; elles savent toutes que ces installations provisoires ne répondent même pas complètement aux nécessités les plus urgentes; qu'à Fontanes, par exemple, la classe de dessin ne peut recevoir que 48 élèves, et qu'il n'y a d'autre moyen de créer la salle dont nous ne saurions nous passer, qu'en occupant une partie du préau de la rue Caumartin; qu'à Saint-Louis, c'est sur les cours de récré-

(1) Voir notre Mémoire du 5 janvier 1880.

ation que devra être retrouvée la place du préau couvert transformé en classes; et ainsi de toutes les autres améliorations, que nous ne réalisons qu'au prix des plus regrettables sacrifices.

Ces palliatifs ne font donc que mettre plus vivement nos besoins en lumière. La situation fût-elle moins intolérable, comment admettre, je ne dis pas le développement, mais le maintien de ces grands établissements où nous sommes forcés de recevoir 1,400 et 1,700 enfants, c'est-à-dire une population supérieure à celle de plus des deux tiers des 36,000 communes de France (1)?

Ainsi, en constatant notre prospérité croissante, notre devoir est d'insister plus que jamais sur les obligations que cette prospérité impose à la Ville et à l'État.

J'ai hâte d'ajouter que, depuis six mois, la question de la création des lycées nouveaux a fait un pas.

Les plans du collège Janson-Sailly, qui avaient été établis sur des bases trop larges, ont dû être refondus. Nous en pressons l'étude, et nous avons lieu de penser que les travaux commenceront avec la campagne prochaine.

D'autre part, M. le Préfet de la Seine nous a informé qu'il avait fait rechercher les emplacements convenables pour les deux établissements reconnus nécessaires, d'après les indications du plan que le Conseil a approuvé dans sa dernière session. Les terrains que nous avons visités nous ont paru répondre à leur destination. L'un, placé à l'angle du boulevard Ménilmontant et de la future avenue de la République, est un peu haut peut-être; mais il se trouve presque à égale distance du lycée Charlemagne et du collège Rollin, au cœur même, par conséquent, des quartiers qu'il est appelé à desservir. Bien exposé, d'un abord facile, il offre une contenance de près de 18,000 mètres (exactement 17,850). L'autre est situé avenue Duquesne, entre le 7e et le 15e arrondissement, sur un point auquel aboutissent les grandes voies des quartiers de Grenelle et de Vaugirard, à 150 mètres de distance du chemin de fer de la rive gauche, qui lui amènera, comme le chemin de fer de la rive droite fait pour Fontanes, les enfants des communes suburbaines. Sa superficie plus restreinte n'est que de 13,000 mètres environ; mais elle suffit pour un externat.

Les deux terrains sont évalués :

Le 1er à.	1,606,460 fr.
Le 2e à..	2,093,184 —
Total. . .	3,699,644 fr.

L'État et la Ville supporteraient en commun les frais d'acquisition, soit pour chaque part 1,849,822 francs.

La part de l'État est déjà assurée dans les ressources dont il dispose.

De son côté, le Conseil municipal a inscrit au budget de 1881 un

(1) 31,414 sur 36,056. (Voir le dénombrement de la population des départements de France et d'Algérie, publié par le ministère de l'intérieur, 1876, page 553.)

crédit d'attente de 2,000,000. Nous espérons qu'il en fera très prochainement l'application à ces deux projets.

Ceux qui ne nous connaissent pas nous représentent parfois comme une corporation fermée. Le Conseil municipal le sait : nous étudions toutes les réformes utiles, nous mettons nos programmes d'enseignement en rapport avec les besoins de l'éducation moderne. Si nous sommes profondément pénétrés du respect de la tradition classique, nous n'en avons pas la superstition. Nous faisons place à côté de nous, chez nous à quiconque se présente pour distribuer la moralité et la lumière. Tous les soirs, les classes de nos lycées servent aux cours des Associations polytechnique et philotechnique que le Conseil patronne, et, depuis cinquante ans, nos professeurs de tout rang apportent à cet enseignement populaire leur tribut d'infatigable dévouement. Tous les dimanches, nos amphithéâtres sont ouverts aux professeurs libres, que la Ville soutient de ses subsides. Hier encore, nous recevions dans la grande salle de la Sorbonne, pour une solennelle distribution de récompenses, M. le Président du Conseil et les membres de la Commission du dessin, tandis que l'exposition des travaux des lauréats avait lieu dans l'annexe de la rue Gerson. Chaque année, nous accordons aux élèves sortis des écoles, aux enfants des instituteurs et des institutrices publics, des bourses, des remises de frais d'études et toutes les autres faveurs dont nous disposons : heureux en cela de seconder l'ambition légitime de ceux qui s'élèvent par le travail. Ce que nous revendiquons simplement au profit de l'enseignement secondaire, c'est la réciprocité de cette sollicitude.

O. GRÉARD,

Vice-Recteur de l'Académie de Paris.

(*A suivre.*)

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ACTES DE LA SOCIÉTÉ

Groupe de Paris.

SECTION DE DROIT

PROGRAMME D'ÉTUDES SUR L'ORGANISATION DU DOCTORAT

Depuis la fondation de la Société, la section de droit du groupe parisien a d'abord étudié l'organisation générale des centres universitaires; puis elle a abordé l'examen des réformes à introduire dans les Facultés de droit : les moyens de rendre plus étroites les relations entre les professeurs et les étudiants, et d'assurer l'assiduité aux cours et aux conférences; les méthodes d'enseignement, les diverses épreuves qui conduisent au grade de licencié ont été l'objet de discussions approfondies.

Le cours normal de ces études amène la section à s'occuper désormais de l'organisation du doctorat en droit. Il y a urgence à trouver une base pour établir l'unité dans la collation d'un grade qui est de plus en plus recherché et dont dépend l'avenir de l'enseignement juridique. Actuellement encore, une variété pleine d'inconvénients règne en cette matière; dans les Facultés mêmes où le doctorat est organisé avec le plus d'ampleur, on s'est moins préoccupé d'introduire dans son organisation des vues générales que de multiplier les cours spéciaux; cette manière de procéder a eu sa conséquence inévitable : on a dû laisser aux candidats le droit d'opter entre divers groupes d'enseignements. Le moment est venu de réviser l'ensemble de cette organisation, sur laquelle M. le ministre de l'instruction publique va probablement appeler sous peu l'attention des Facultés et du conseil supérieur.

Une première question se pose tout d'abord, qu'il importe d'examiner avec un soin particulier : Convient-il de maintenir l'unité du grade? Faut-il, au contraire, comme on l'a demandé à d'autres époques, créer à côté d'un doctorat, quelquefois appelé judiciaire, un autre grade correspondant à ce qu'on nomme dans certains pays doctorat ès sciences politiques et administratives? Ce qui frappe, en effet, c'est l'impossibilité absolue d'exiger des jeunes gens tout l'ensemble des connaissances qu'il est désirable de voir professer dans l'ordre le plus élevé de l'enseignement des Facultés. D'un autre côté, les mêmes connaissances spéciales ne sont pas nécessaires à tous les candidats; suivant la carrière à laquelle ils se destinent, et tout en exigeant de chacun un fonds de connaissances communes, telle ou telle branche de l'enseignement devra être cultivée par eux au détriment des autres. Deux voies conduisent à ce but : l'unité

de grade avec une certaine faculté d'option; la création de deux grades distincts, égaux l'un à l'autre, et correspondant sous certains rapports à deux ordres d'études différents. En supposant maintenue l'unité du doctorat, on pourrait encore se demander s'il n'y aurait pas un autre moyen de donner satisfaction au mouvement d'opinion qui se produit en faveur du développement des études nécessaires aux jeunes gens qui se destinent aux carrières politiques et administratives, savoir l'institution d'une licence ès sciences politiques et administratives dont il resterait à déterminer les relations, soit avec la licence, soit avec le doctorat en droit.

Quelle que soit la solution adoptée sur ce point par la section, il y aura lieu de rechercher ensuite quelles sont les matières sur lesquelles devront porter les examens. Une question d'un intérêt capital viendra se greffer sur la précédente : celle de savoir s'il y a lieu d'organiser et sous quelle forme des enseignements spécialement destinés au doctorat? Non qu'il s'agisse ici des matières enseignées exclusivement en vue du doctorat, mais de celles qui, entrant déjà dans les programmes de baccalauréat et de licence, pourraient faire l'objet d'un enseignement ou plus étendu ou plus approfondi. On peut citer à titre d'exemples certaines parties du droit commercial ou de la procédure civile négligées dans les examens antérieurs; ou bien encore des cours plus savants, plus détaillés de Code civil.

Restera enfin à examiner quels devront être le nombre et la composition des épreuves.

Tel est dans ses traits principaux le programme d'études qui semble convenir au but que la section se propose de poursuivre pendant l'année 1881. On peut le formuler en quatre points, dont la généralité même est utile, car elle permettra d'y rattacher, à mesure qu'elles se présenteront, les questions accessoires :

1° Y a-t-il lieu de maintenir l'unité du doctorat en droit?

2° Quelles sont les matières sur lesquelles doivent porter les examens?

3° Comment doit être organisé l'enseignement en vue du doctorat?

4° Quels seront le nombre et la composition des épreuves diverses?

SECTION DES LETTRES

Séance du 14 Janvier 1881

Présidence de M. Beaussire.

Le procès-verbal de la précédente séance est lu et adopté.

M. Lavisse, secrétaire général, donne lecture d'une communication qui lui a été faite par les professeurs de la Faculté des lettres de Poitiers. Ces messieurs se sont demandé quelle pouvait être la nature des compositions françaises données au baccalauréat. Proposera-t-on des sujets d'histoire comme celui-ci : *Période danoise de la guerre de Trente Ans?* etc.

Cette communication importante sera insérée dans le prochain numéro de la *Revue*.

Le projet de M. Beaussire, qui devait être discuté, ne peut l'être, parce que MM. Boissier, G. Paris et quelques autres membres de la Société n'ont pu se rendre à la réunion; cette discussion est renvoyée à la prochaine séance, et le président demande à la Société son avis sur la communication du groupe de Poitiers.

On pourrait, dit M. Petit de Julleville, donner des sujets de composition tirés des auteurs du programme; mais il y en a 30, et chacun des candidats a le droit d'en éliminer 24; la chose est donc bien difficile.

M. Croiset, frappé de la difficulté qu'il y a à faire écrire une page de français par des jeunes gens, se demande s'il n'y aurait pas avantage à conserver le discours français des classes de rhétorique. C'est l'avis du groupe de Poitiers; c'est aussi l'avis de la réunion, d'autant plus que, suivant une observation de M. Petit de Julleville, le discours français est encore ce qu'on fera le plus souvent dans la vie, sous forme de lettres, rapports, mémoires ou autres choses semblables.

M. Beaussire charge M. le secrétaire général de remercier le groupe poitevin de sa communication et de lui transmettre l'adhésion de la section de Paris à ses conclusions.

La séance est levée à 9 h. 1/2.

FACULTÉ DES LETTRES DE POITIERS

OPINION DE LA FACULTÉ SUR LA NATURE DES SUJETS DE COMPOSITION FRANÇAISE QUI DEVRONT ÊTRE DONNÉS AUX CANDIDATS AU BACCALAURÉAT ÈS LETTRES A PARTIR DE LA SESSION DE JUILLET-AOUT 1881.

Les professeurs de la Faculté des lettres de Poitiers, membres de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur, se sont réunis le 23 décembre 1880, sous la présidence de M. Arren, doyen, afin de se constituer en groupe, ont nommé un secrétaire et ont commencé leurs travaux par l'étude du nouveau programme du baccalauréat ès lettres.

La séance a été consacrée à l'examen de cette question :

Comment faut-il concevoir l'épreuve écrite récemment substituée à la composition latine sous le nom de COMPOSITION FRANÇAISE SUR UN SUJET DE LITTÉRATURE OU D'HISTOIRE?

M. le doyen fait remarquer que plusieurs professeurs des lycées de l'Académie ont manifesté de l'incertitude sur la nature des sujets qu'ils doivent donner dès maintenant à leurs élèves, et qu'ils désirent connaître l'opinion de la Faculté, afin de se régler sur cette opinion dans la préparation à la première partie du baccalauréat.

1° SUJETS HISTORIQUES. — Que faut-il entendre par une composition française d'histoire? S'agit-il d'une rédaction analogue aux compositions du concours général et du concours académique, c'est-à-dire du récit le plus exact possible d'une période déterminée? Dictera-t-on aux candi-

dats des sujets comme ceux-ci : *Raconter la période danoise de la guerre de Trente ans* ; ou : *Énumérer les clauses des traités de Kaïnardji et de Jassy;* ou même : *Situation politique de l'Europe en* 1789? En d'autres termes, fera-t-on seulement appel au savoir des candidats, au risque de ne faire appel qu'à leur mémoire?

M. Guibal, professeur d'histoire, proteste le premier contre ce genre de sujets.

Il ne s'agit pas d'admettre les copies les plus remplies de faits, les plus exemptes d'erreurs, les plus émaillées de dates, ni de provoquer les candidats à jeter précipitamment sur le papier les souvenirs de leurs vieilles rédactions, souvenirs qui seraient plus ou moins précis, mais toujours diffus et désordonnés, faute de temps pour les élaguer et les combiner. Que de feuilles on aurait noircies, au bout des trois heures réglementaires, sous la dictée d'une mémoire fiévreusement sollicitée, sans que le goût, l'imagination, ni même la réflexion, eussent pu s'exercer! Quel caractère littéraire pourraient avoir ces productions indigestes et hâtives, où souvent les esprits médiocres atteindraient, dépasseraient même les bons esprits? L'ancien discours latin ne donnait pas une pire mesure de la valeur de chaque candidat.

Ce caractère *littéraire,* la Faculté pense qu'il importe de le conserver à la composition française sur un sujet d'histoire. Dans la rédaction des matières, une part sera toujours laissée à l'imagination et au goût. Si le fond est emprunté à la réalité, la forme pourra être de pure invention, et c'est dans un cadre fictif que seront placés plus d'une fois les tableaux et les récits proposés aux candidats; on pourra supposer, par exemple, qu'un personnage célèbre écrit une lettre ou prononce un discours dans des circonstances fournies par l'histoire. Parfois aussi les candidats auront à expliquer les causes de certains évènements; mais ces dissertations garderont forcément un caractère très élémentaire et les données en seront très précises, afin de ne pas provoquer trop de généralités et trop de banalités vagues.

2° Sujets littéraires. — Que sera la composition française sur un sujet de littérature? Y sera-t-il uniquement question d'histoire littéraire? La Faculté ne le pense pas; on retomberait ainsi dans les inconvénients signalés plus haut. La mémoire seule serait encouragée; les *Manuels* serviraient plus que jamais, et ces préparations hâtives et stériles, que le nouveau programme veut empêcher, trouveraient, au contraire, dans la composition française ainsi limitée, plus de facilité et plus de succès que le discours latin lui-même n'a pu leur en donner. Rien n'est plus aisé que de meubler en quelques mois les têtes les plus rebelles de jugements tout faits et de considérations générales sur les principales périodes littéraires et sur les principaux écrivains. La Faculté pense qu'il faut éviter les sujets comme ceux-ci : *Vie et œuvres de tel ou tel auteur;* ou : *Tableau de la littérature française de telle époque à telle autre.* Peut-être même sera-t-il bon de n'indiquer l'analyse de *Polyeucte*, par exemple, ou des *Pensées* de Pascal, qu'avec certaines précautions contre les mémoires trop garnies de pages apprises par cœur; l'analyse serait indiquée à un point de vue particulier et que le candidat n'aurait pu prévoir à l'avance. Il s'agirait, par exemple, de comparer deux pièces ou deux personnages, etc. Les professeurs de rhétorique de nos lycées ne seront pas embarrassés pour proposer de semblables matières à leurs élèves.

La littérature ne devra pas être étudiée par les candidats au point de vue historique seulement : des sujets de théorie littéraire seront aussi donnés par la Faculté. Elle s'assurera plus d'une fois si les candidats ont appris à traiter avec ordre et clarté une question de ce genre; mais elle ne donnera pas trop d'importance aux règles surannées de l'ancienne rhétorique.

Presque tous les membres du groupe ont pris la parole dans cette discussion : ils ont été d'accord à reconnaître que les compositions françaises devraient avoir ce caractère *littéraire,* c'est-à-dire que les connaissances historiques devraient être exprimées dans une langue pure et dans un bon style. Les premières qualités que la Faculté recherchera dans les copies des candidats seront l'observation des règles de la composition, un plan bien fait, une forme correcte et claire, et non seulement du savoir, mais aussi du bon sens, de la réflexion et, s'il se peut, de l'imagination et du goût. Elle conseille aux candidats de faire court, de se donner du temps pour réfléchir avant d'écrire et pour relire ensuite, et surtout de ne pas compter sur leur mémoire seule.

Dispositions transitoires. — Ce n'est qu'à partir de la session de juillet-août 1883 que les sujets de composition porteront sur tout le programme d'histoire littéraire.

En juillet-août 1881, il ne sera donc question que de l'histoire littéraire telle qu'elle sera enseignée cette année en rhétorique.

En juillet-août 1882, de l'histoire littéraire telle qu'elle aura été enseignée en rhétorique et en seconde.

Tels sont les principes qui guideront la Faculté des lettres de Poitiers dans le choix des sujets. Si elle n'était pas d'accord avec les autres Facultés dans cette interprétation du programme, elle serait heureuse de provoquer des observations ou des rectifications.

Il a été décidé, en dernier lieu, que le groupe se réunirait au moins une fois par mois.

Ordre du jour de la prochaine séance : Étude du nouveau programme du baccalauréat ès lettres (suite).

Le secrétaire du groupe poitevin :

A. AULARD.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Le ministre de l'instruction publique a clos la session du conseil supérieur par l'allocution suivante :

Messieurs,

En arrivant au terme de cette longue, laborieuse et féconde session, laissez-moi vous exprimer toute ma gratitude pour le concours que vous m'avez prêté ; laissez-moi rendre témoignage, une fois de plus, à l'importance et au caractère de vos travaux, à cette application poussée jusqu'au dévouement, à cette haute compétence, et surtout à cet esprit de libre examen, qui assure l'autorité morale de vos décisions, l'indépendance de votre contrôle et qui est ma plus grande force et mon plus sûr appui.

L'œuvre de réformes, commencée dans la première session ordinaire, a été continuée dans cette session nouvelle. Les problèmes les plus délicats, les plus importants, aux trois degrés de l'enseignement, ont été discutés avec une pleine maturité et résolus de manière à donner une complète satisfaction au pays.

Pour la première fois, le conseil a dû se prononcer sur des questions disciplinaires qui sortaient du cercle ordinaire de ses préoccupations. Il a eu à toucher à des matières de droit public. Vous vous êtes, Messieurs, acquittés de cette tâche délicate avec une fermeté qui a su ne jamais faillir dans la défense des droits de l'État, tout en gardant les ménagements nécessaires et l'indulgence pour les personnes. Vous avez voulu surtout fixer les principes ; vous y avez pleinement réussi.

C'est par un dévouement aussi éclairé à la chose publique que les institutions se consolident, que leur autorité grandit et que l'opinion leur est acquise.

La loi du 27 février 1880 a créé le nouveau conseil, mais on peut dire que les deux sessions qui viennent de s'achever l'ont définitivement fondé dans l'estime du pays et dans la reconnaissance publique.

STATISTIQUE SOMMAIRE

DES EXAMENS DU BACCALAURÉAT ÈS LETTRES SUBIS PENDANT LA SESSION D'OCTOBRE-NOVEMBRE 1880

FACULTÉS.	NOMBRE des candidats présents.	RÉSULTAT DES EXAMENS. Éliminés après l'épreuve écrite.	Ajournés après l'épreuve orale.	Admis au grade.	Proportion des admis sur 100 examinés.	MENTIONS. Très bien.	Bien.	Assez bien.	Passable.	CANDIDATS déjà BACHELIERS ès-sciences. Ajournés.	Admis au grade.
PREMIÈRE PARTIE											
Paris. . . .	877	473	39	365	42 0/0	»	1	26	338	»	»
Aix.	120	72	13	35	29 0/0	»	»	5	30	2	»
Besançon. .	106	50	12	44	41 0/0	»	»	2	42	»	»
Bordeaux. .	327	186	23	118	36 0/0	»	»	2	116	1	3
Caen. . . .	183	95	16	72	39 0/0	»	»	5	67	»	»
Clermont. .	202	120	9	73	36 0/0	»	»	5	68	»	1
Dijon. . . .	144	78	17	49	34 0/0	»	»	3	46	»	»
Douai. . . .	275	128	38	109	37 0/0	»	»	13	96	»	»
Grenoble. .	149	66	26	57	38 0/0	»	1	9	47	1	»
Lyon. . . .	140	67	22	51	36 0/0	»	»	12	39	3	»
Montpellier.	243	118	12	113	46 0/0	»	»	12	101	»	»
Nancy.. . .	134	54	17	63	47 0/0	»	»	8	55	»	»
Poitiers. . .	307	143	36	128	41 0/0	»	1	8	119	3	2
Rennes. . .	277	130	19	125	45 0/0	»	»	35	90	»	»
Toulouse. .	359	206	21	129	36 0/0	»	»	3	126	»	»
	3.875	3.837	320	1.531	37 0/0	»	3	148	1.380	10	6
DEUXIÈME PARTIE											
Paris. . . .	658	295	47	316	48 0/0	»	»	10	306	3	14
Aix.	63	33	9	21	33 0/0	»	1	3	17	1	1
Besançon. .	64	24	8	32	50 0/0	»	»	1	31	»	»
Bordeaux. .	207	113	23	71	34 0/0	»	»	1	70	1	3
Caen. . . .	141	61	32	48	34 0/0	»	»	7	41	»	»
Clermont. .	127	61	26	40	31 0/0	»	»	1	39	1	7
Dijon. . . .	77	21	7	49	63 0/0	»	»	5	44	»	»
Douai. . . .	206	91	24	91	44 0/0	»	»	4	87	2	7
Grenoble. .	112	42	14	56	50 0/0	»	»	16	40	2	4
Lyon. . . .	140	67	22	51	36 0/0	»	»	12	39	3	»
Montpellier.	146	67	13	66	45 0/0	»	»	2	64	»	2
Nancy. . . .	78	30	17	31	40 0/0	»	»	4	27	»	»
Poitiers. . .	206	94	27	85	41 0/0	»	»	7	78	2	5
Rennes. . .	171	45	23	103	60 0/0	»	»	17	86	1	5
Toulouse. .	224	111	19	94	41 0/0	»	»	8	86	»	»
	2.620	1.155	311	1.154	44 0/0	»	1	98	1.055	16	48

STATISTIQUE SOMMAIRE

DES EXAMENS DU BACCALAURÉAT ÈS SCIENCES SUBIS PENDANT LA SESSION D'OCTOBRE-NOVEMBRE 1880.

FACULTÉS.	NOMBRE des candidats présents.	RÉSULTAT DES EXAMENS.				MENTIONS.				CANDIDATS déjà BACHELIERS ès lettres.	
		Éliminés après l'épreuve écrite.	Ajournés après l'épreuve orale.	Admis au grade.	Proportion des admis sur 100 examinés.	Très bien.	Bien.	Assez bien.	Passable.	Ajournés.	Admis au grade.
COMPLET											
Paris. . . .	628	421	32	175	27 0/0	»	»	18	157	52	29
Besançon. .	47	24	8	15	32 0/0	»	»	1	14	4	3
Bordeaux. .	111	60	10	41	37 0/0	»	»	6	35	8	8
Caen. . . .	61	38	6	17	28 0/0	»	»	2	15	1	1
Clermont. .	74	32	3	39	53 0/0	»	»	2	37	2	6
Dijon. . . .	47	23	3	21	44 0/0	»	»	2	19	4	»
Grenoble. .	33	18	6	9	27 0/0	»	»	1	8	1	1
Lille. . . .	100	50	18	32	32 0/0	»	»	8	24	7	2
Lyon. . . .	61	23	14	24	39 0/0	»	»	5	19	8	7
Marseille. .	74	35	17	22	29 0/0	»	»	5	17	5	3
Montpellier.	76	46	3	27	35 0/0	»	»	»	27	3	10
Nancy. . . .	92	40	5	47	51 0/0	»	1	11	35	5	5
Poitiers. . .	88	43	16	29	32 0/0	»	»	2	27	6	7
Rennes. . .	65	41	1	23	35 0/0	»	»	3	20	5	8
Toulouse. .	67	42	3	22	33 0/0	»	1	3	18	15	5
	1.624	936	145	543	33 0/0	»	2	69	472	126	95
RESTREINT											
Paris. . . .	148	73	10	65	43 0/0	»	1	17	47	56	58
Besançon. .	12	2	3	7	58 0/0	»	»	1	6	4	6
Bordeaux. .	44	23	2	19	43 0/0	»	»	2	17	19	18
Caen. . . .	12	6	1	5	41 0/0	»	»	1	4	7	5
Clermont. .	31	10	1	20	64 0/0	»	»	1	19	11	19
Dijon. . . .	12	6	1	5	41 0/0	»	»	»	5	16	5
Grenoble. .	12	4	»	8	66 0/0	»	»	»	8	3	6
Lille. . . .	20	12	4	4	20 0/0	»	»	»	4	13	3
Lyon. . . .	13	3	1	9	69 0/0	»	»	3	6	4	9
Marseille. .	29	15	2	12	41 0/0	»	»	3	9	13	12
Montpellier.	30	9	9	12	40 0/0	»	»	1	11	18	12
Nancy. . . .	7	2	3	2	28 0/0	»	»	»	2	5	2
Poitiers. . .	53	31	4	18	34 0/0	»	»	3	15	34	18
Rennes. . .	40	23	3	14	35 0/0	»	»	»	14	23	13
Toulouse. .	29	18	2	9	31 0/0	»	»	»	9	19	9
	492	237	46	209	42 0/0	»	1	32	176	235	195

UNIVERSITÉ HARVARD

L'Université Harvard était, depuis plusieurs années déjà, ouverte aux deux sexes; mais le nombre des « étudiantes » était peu considérable. Cela tenait à ce que, dans les examens d'admission, la connaissance du grec était exigée. Après mûre réflexion, l'Université vient de décider que les jeunes filles devraient subir les mêmes examens que les étudiants de l'autre sexe, mais qu'elles pourraient substituer le français au grec.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN ITALIE

La commission chargée par le ministère de l'instruction publique d'étudier le moyen d'alléger le poids excessif des matières des examens dans les gymnases et lycées, a tenu ses premières réunions.

Elle doit examiner s'il est possible de faire quelques réductions dans l'enseignement des mathématiques, de l'histoire naturelle et du grec.

Quant aux autres matières, M. Baccelli n'a encore pris aucune décision.

Il est probable qu'on discutera aussi la question de l'enseignement du grec dans les gymnases et les lycées, question très grave sur laquelle les avis sont partagés.

Quelques hellénistes illustres, entre autres MM. Bertini et Peyron, étaient contraires à l'enseignement de cette langue dans les écoles secondaires; quelques autres y sont favorables; et parmi ces derniers les uns voudraient conserver l'enseignement tel qu'il existe maintenant; les autres voudraient l'exclure complètement des gymnases et le maintenir dans les lycées, en le rendant obligatoire pour les étudiants qui se destinent aux Facultés de philosophie et lettres, et facultatif pour les autres.

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT EN RUSSIE

Le nouveau ministre de l'instruction publique, M. Sabourov, parcourt en ce moment les gouvernements, et se met en rapport avec les principaux établissements d'éducation, échangeant des compliments, recueillant des vœux et semant les promesses. Les journaux, les correspondances, nous apportent l'écho de ces allocutions.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

BIBLIOTHÈQUE

La *Gazette d'Alsace-Lorraine* donne quelques notes statistiques sur la bibliothèque de l'Université. Les progrès que fait cette bibliothèque sont fort considérables; chaque année elle voit s'étendre ses rayons et se multiplier ses richesses, au point qu'elle compte déjà aujourd'hui au delà de 500,000 volumes. Pendant l'année 1880, elle s'est augmentée de 17,107 volumes, dont 9,158 ont été achetés et 7,948 envoyés en don, soit par des bibliothèques de différents pays, soit par des donateurs particuliers. Les lecteurs, pendant cette même année, ont été plus nombreux encore que par le passé; 16,308 demandes ont été faites et 67,475 livres ont été consultés; 38,830 de ces livres ont été donnés au dehors et même expédiés dans différents pays, en Allemagne, en Autriche, en Suisse, en France.

Ajoutons, à titre de renseignement, que la bibliothèque émarge, dans le budget, la somme respectable de 141,350 marks, chiffre adopté par le Landesausschuss dans sa séance de vendredi dernier. 55,150 marks sont nécessaires pour les traitements du bibliothécaire en chef et de son personnel; 63,000 marks sont consacrés aux achats de livres; 18,350 marks servent à couvrir les dépenses matérielles et autres; enfin 1,200 marks sont réclamés par la collection de monnaies qui est attachée à la bibliothèque.

La somme dépensée chaque année par la bibliothèque pour l'achat d'ouvrages nouveaux explique la rapidité de sa croissance. On n'épargne aucun sacrifice pour lui donner un grand essor. Ainsi on dépense 20,000 marks rien que pour des feuilles périodiques et pour des cahiers de livraison; 16,000 marks sont affectés à l'acquisition des ouvrages de littérature moderne; 12,000 marks servent à compléter les ouvrages de littérature ancienne; enfin 15,000 marks sont consacrés aux frais de reliure et à des acquisitions imprévues.

INAUGURATION DE LA CLINIQUE CHIRURGICALE

On vient d'inaugurer la nouvelle clinique chirurgicale, élevée à côté de l'hospice civil, sur le chemin militaire de l'hôpital. Le Statthalter d'Alsace-Lorraine, les membres du ministère, les professeurs de l'Université, les membres du Landesausschuss, la commission administrative des hospices, d'autres invités ont assisté à cette cérémonie, qui s'est ouverte par un discours prononcé par M. le docteur Lücke, professeur de la clinique chirurgicale, suivi d'un exposé de M. Eggert, architecte, et s'est terminée par une visite générale du nouvel établissement scientifique. Construite par l'Université, sur les plans de M. Eggert, architecte de l'Université, sur les indications combinées de la Faculté et de la commission des hospices, la clinique inaugurée aujourd'hui répond au plus haut degré aux exigences des progrès de la science et à ce que réclame le bien-être le mieux entendu des malades. La construction a coûté 550,000 marks.

LA NOMINATION DE M. DESCHANEL

Par décret en date du 25 janvier 1881, M. Émile Deschanel a été nommé professeur titulaire de la chaire de langue et littérature française au Collège de France.

Émile Deschanel est né le 14 novembre 1819 à Paris. Il fit de brillantes études au lycée Louis-le-Grand et, après avoir remporté au concours général sept prix et un grand nombre d'autres nominations, il fut admis en 1839 à l'École normale supérieure. Il en sortit à vingt-deux ans et, reçu agrégé des classes supérieures des lettres, il rentra à vingt-cinq ans dans la même École, comme suppléant de M. Ernest Havet et maître des conférences d'histoire et de littérature grecque. En même temps il occupait la chaire de rhétorique successivement aux lycées Charlemagne, Bourbon et Louis-le-Grand.

M. Deschanel se distingua de bonne heure comme publiciste. Pendant qu'il enseignait à l'École normale, il donna de nombreux articles à la *Revue Indépendante* et à la *Revue des Deux-Mondes*. Un article qu'il publia le 15 février 1850 dans la *Liberté de penser*, sous le titre de *Catholicisme et Socialisme* et qui était dirigé contre le parti ultramontain, fut déféré par M. de Parieu, alors ministre, au conseil supérieur de l'instruction publique. Le jeune professeur fut condamné à la peine de la réforme et dépouillé de son double enseignement. Il était, disait-on, coupable d'avoir attaqué, dans un article, la religion et le clergé catholique et d'avoir fait profession de socialisme, et pour le frapper on crut pouvoir lui appliquer un article du décret de 1808 ainsi conçu : « Tout professeur qui aura porté scandale dans le lycée auquel il appartient sera condamné à la peine de la réforme. »

M. Deschanel dut dire adieu à l'enseignement. Il se consacra à la presse républicaine et publia de nombreux articles dans le *National* et la *Liberté de penser*. C'est de cette époque que datent ses études si remarquées sur Aristophane, qui ont été depuis recueillies en volume.

Proscrit au Deux Décembre, M. Émile Deschanel se retira en Belgique. C'est là qu'il eut le premier l'idée de fonder ces *conférences* qui devaient prendre depuis un si grand développement. Rentré en France en 1860, après l'amnistie, le célèbre conférencier devint un des rédacteurs les plus assidus du *Journal des Débats* et publia ses principales conférences, où il traitait les questions les plus variées d'art et de littérature.

M. Deschanel a été, depuis le mois de novembre 1872 jusqu'au mois de juillet 1876, un des principaux collaborateurs politiques et littéraires du nouveau *National*. Il a été élu député à Courbevoie le 5 mars 1876 après un scrutin de ballottage. Nommé professeur au Collège de France, M. Deschanel, pour se conformer aux prescriptions légales, vient de donner sa démission de député, et il sollicite de ses électeurs le renouvellement de son mandat.

M. Deschanel a traversé la politique sans jamais renoncer à la littérature. Il rentre aujourd'hui dans l'enseignement. L'auditoire choisi du Collège de France fera au professeur l'accueil que le grand public a toujours fait au conférencier.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

—

DÉCRET SUR LA LICENCE ÈS LETTRES

Le Président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts ;

Vu les articles 16 et 20 du décret du 17 mars 1808 ;

Vu le statut du 16 février 1810 ;

Vu les règlements des 11 mars 1828, 28 avril 1837 et 17 juillet 1840 ;

Vu les arrêtés des 17 janvier 1849, 17 mars 1864 et 26 mars 1868 ;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Art. 1er. — L'examen de la licence ès lettres comprend des épreuves communes et des épreuves spéciales.

Le candidat, en se faisant inscrire, indique pour quel ordre d'épreuves spéciales il entend se présenter.

Les épreuves spéciales sont de trois ordres : lettres, philosophie, histoire. — Mention en est faite sur le diplôme.

Le diplôme de licencié ès lettres, quelles que soient les parties spéciales pour lesquelles le candidat ait opté, donne droit de se présenter à toutes les agrégations de l'ordre des lettres.

EXAMEN ÉCRIT

Art. 2. — A l'examen écrit, l'épreuve commune comprend :

1° Une composition en français sur un sujet de morale, de critique ou d'histoire de la littérature française;

2° Une composition en latin sur une question empruntée à l'histoire de la littérature grecque ou de la littérature latine.

Art. 3. — L'épreuve spéciale pour les lettres comprend :

1° Un thème grec fait sans autre secours que des dictionnaires ;

Les dictionnaires contenant une grammaire ou une partie de grammaire sont interdits.

2° Une composition sur une question de grammaire française, latine ou grecque. Une question élémentaire de métrique est ajoutée à cette composition.

Le candidat, en se faisant inscrire, peut déclarer qu'il entend faire, en outre de ces compositions obligatoires, une composition de vers latins.

Art. 4. — Pour la philosophie, l'examen spécial comporte :

1° Une composition sur une question de philosophie ;

2° Une composition sur une question d'histoire de la philosophie.

Art. 5. — Pour l'histoire, l'examen comprend :

1° Une composition d'histoire grecque ou romaine ;

2° Une composition d'histoire du moyen âge ou d'histoire moderne ; une question de géographie est jointe à cette composition.

Art. 6. — Les épreuves communes et les épreuves spéciales sont passées dans la même session.

Six heures sont accordées pour chacune d'elles, sauf pour le thème grec qui doit être fait en trois heures, et pour l'épreuve facultative de vers latins qui doit être faite en quatre heures.

Art. 7. — Chaque composition obligatoire donne lieu à une note indiquée par un chiffre qui varie de 0 à 20. Pour être admissible à l'examen oral, le candidat doit avoir 40 points au minimum.

La composition facultative de vers latins donne lieu à une note qui varie de 0 à 10. Le minimum des points, pour être admissible à l'examen oral, reste toujours fixé à 40.

La nullité d'une composition obligatoire, prononcée par le jury, entraîne l'ajournement. Dans le cas où la note d'une des compositions obligatoires descend au chiffre 7, quel que soit le nombre total des points, le jury peut prononcer l'ajournement à la majorité des suffrages.

Tout candidat reçu pour l'un des ordres d'épreuves spéciales (littérature, philosophie, histoire) peut se présenter pour un autre ordre d'épreuves spéciales. Il est dispensé des épreuves communes.

EXAMEN ORAL

Art. 8. — L'épreuve orale comprend, dans la partie commune, l'explication d'un auteur grec, d'un auteur latin et d'un auteur français.

Pour les lettres : des interrogations sur l'histoire des trois littératures grecque, latine et française, et sur les institutions grecques et romaines.

Pour l'histoire : des interrogations sur l'histoire ancienne, sur l'histoire du moyen âge, sur l'histoire moderne et sur la géographie.

Pour la philosophie : des interrogations sur la philosophie et sur l'histoire de la philosophie.

Il sera rédigé des programmes sommaires indiquant les principales périodes historiques et littéraires, les divisions principales de la philosophie, de l'histoire de la philosophie et des trois grammaires grecque, latine et française. Ces divisions seront numérotées : les interrogations auront lieu après tirage au sort du numéro.

Les auteurs à expliquer seront également tirés au sort.

Pour les trois ordres à l'épreuve orale, le candidat doit prouver qu'il comprend couramment un ouvrage facile de critique littéraire, historique ou philosophique écrit en allemand ou en anglais, à son choix.

Pour chaque ordre, l'examen oral donne lieu à six suffrages. La valeur de l'épreuve est indiquée par un chiffre qui varie de 0 à 20. Le candidat, pour être admis, doit avoir au moins 60 points et n'être nul sur aucune partie de l'examen.

Dans le cas où la note pour l'explication de l'auteur grec descend au chiffre 7, quel que soit le nombre total des points obtenus aux épreuves orales, le jury peut prononcer l'ajournement à la majorité des suffrages.

Les suffrages sont répartis ainsi qu'il suit :

INTERROGATIONS.	SUFFRAGES.
LETTRES	
Auteurs grecs	1
Auteurs latins	1
Auteurs français	1
Histoire des littératures grecque et latine	1
Institutions de la Grèce et de Rome	1
Histoire de la littérature française	1
HISTOIRE	
Auteurs grecs	1
Auteurs latins	1
Auteurs français	1
Histoire ancienne	1
Histoire du moyen âge et moderne	1
Géographie	1
PHILOSOPHIE	
Auteurs grecs	1
Auteurs latins	1
Auteurs français	1
Philosophie	2
Histoire de la philosophie	1

Art. 9. — Le candidat, en se faisant inscrire, peut demander à être interrogé à l'examen oral sur un ou deux enseignements qui, bien que donnés dans la Faculté, ne figurent pas au nombre des matières obligatoires de la licence. Le maître ou les maîtres chargés de ces enseignements prennent part alors à l'examen oral du candidat.

Les notes données pour chacune de ces épreuves sont indiquées par des chiffres variant de 0 à 10. Le minimum des points pour être admis reste toujours fixé à 60. Mention de ces matières facultatives est faite sur le diplôme.

DU JURY

Art. 10. — Le jury est composé de trois professeurs de littérature, auxquels sont adjoints : pour l'histoire, deux professeurs d'histoire et de géographie ; pour la philosophie, deux professeurs de philosophie.

Sont adjoints au jury pour l'examen oral, les professeurs, chargés de cours ou maîtres de conférences, mentionnés au paragraphe 1er de l'article 9.

Art. 11. — Le présent décret est exécutoire à partir de la session de juillet-août 1882.

Art. 12. — Sont abrogées les dispositions antérieures contraires au présent décret.

Art. 13. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 25 décembre 1880.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

DÉCRET SUR LA LICENCE EN DROIT

Le Président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu la loi du 22 ventôse an XII et le décret du 4e complémentaire de la même année.

Vu le décret du 22 août 1854,

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Art. 1er. — La durée des études pour obtenir le grade de licencié en droit est de trois ans.

Les étudiants doivent prendre douze inscriptions trimestrielles, suivre les cours correspondant à chaque année et subir trois examens.

Chaque Faculté arrête, par un règlement intérieur, sous l'approbation du recteur, les moyens propres à assurer la présence des élèves au lieu où elle siège et leur assiduité aux cours.

Art. 2. — La première inscription doit être prise au commencement du 1er trimestre de l'année scolaire.

Le ministre peut, pour des motifs graves ,après avis de la Faculté, accorder l'autorisation de prendre cumulativement les deux premières inscriptions au 2e trimestre.

En aucun cas, la scolarité ne peut être commencée après le 15 janvier. Aucune dispense ne sera accordée.

Art. 3. — Le cours des inscriptions est suspendu pendant le temps passé sous les drapeaux dans l'armée active par les engagés conditionnels d'un an.

Tout étudiant doit, lors de chaque inscription, déclarer qu'il n'est pas en activité de service comme engagé conditionnel d'un an.

Les déclarations fausses entraînent l'application des peines établies par l'article 7 du statut du 9 avril 1825 et l'article 3 de l'arrêté du 28 octobre 1833.

Art. 4. — Il est établi : 1° en première année, un cours d'histoire générale du droit français public et privé; 2° en troisième année, un cours de droit international privé.

La thèse de licence et la composition écrite qui précède actuellement le quatrième examen (deuxième de licence) sont supprimées.

Art. 5. — Chaque étudiant subit, à la fin de l'année scolaire, un examen portant sur toutes les matières enseignées pendant l'année.

Le deuxième examen confère le grade de bachelier en droit; le troisième, celui de licencié en droit.

Les trois examens sont divisés en deux parties, subies chacune, à deux jours consécutifs, devant un jury composé de trois examinateurs.

Ils portent sur les objets suivants :

1re ANNÉE (1er DE BACCALAURÉAT)

1re *partie.* — Droit romain.
— Histoire générale du droit français.
2e *partie.* — Code civil.
— Droit criminel.

2e ANNÉE (2e DE BACCALAURÉAT)

1re *partie.* — Droit romain.
— Économie politique.
2e *partie.* — Code civil.
— Procédure civile.

3e ANNÉE (EXAMEN DE LICENCE)

1re *partie.* — Droit administratif.
— Droit commercial.
2e *partie.* — Code civil.
— Droit international privé.

Chaque partie de l'examen donne lieu à trois suffrages.

Chacune des matières de l'épreuve fait nécessairement l'objet d'une interrogation; une troisième interrogation porte, au gré du troisième examinateur, sur l'une ou sur l'autre de ces matières.

Art. 6. — Tout candidat qui a mérité une boule noire et une rouge-noire, ou trois rouges-noires est ajourné.

Le candidat admis à la première ou à la seconde partie de l'examen et ajourné sur l'autre conserve le bénéfice de la partie où il a réussi.

Art. 7. — L'examen de première année doit être subi après la quatrième inscription et avant la cinquième ; l'examen de seconde année, après la huitième inscription et avant la neuvième ; l'examen de troisième année ne peut être subi qu'après la douzième inscription.

A cet effet, il est tenu deux sessions ordinaires à la fin et au commencement de l'année scolaire, en juillet et en novembre ; la date de l'ouverture des sessions est arrêtée par la Faculté sous l'approbation du recteur. Aucun examen isolé ou collectif ne peut avoir lieu *extra tempora*.

Tout étudiant doit, à moins d'une autorisation du recteur, qui n'est accordée que sur l'avis du doyen et pour cause grave, subir l'examen de fin d'année à la session de juillet; sont seuls admis à se présenter en novembre ceux qui ont été ajournés à la session de juillet ou autorisés à ne pas se présenter à cette session.

L'étudiant qui n'a passé à la session de novembre ni l'une ni l'autre des deux parties de l'examen de l'année scolaire précédente, soit qu'il n'ait pas subi les épreuves, soit qu'il ait été refusé, est ajourné à la session de fin d'année de l'année suivante; il ne peut prendre aucune inscription pendant le cours de cette année.

L'étudiant qui a été admis à une partie de l'examen, soit à la session de juillet, soit à celle de novembre, peut se présenter pour l'autre partie à une session spéciale qui a lieu au commencement de janvier; au cas d'admission, il peut prendre rétroactivement l'inscription de novembre conjointement avec celle de janvier ; en cas d'ajournement, il est définitivement renvoyé à la fin de l'année scolaire, avec suspension du cours des inscriptions.

Art. 8. — Les étudiants qui n'ont passé l'examen de fin d'année qu'à la

session de novembre peuvent prendre la cinquième ou la neuvième inscription jusqu'au 30 novembre.

Art. 9. — Tout élève doit subir l'examen de fin d'année dans la Faculté où il a pris les deux dernières inscriptions de l'année courante.

Tout élève ajourné doit se représenter devant la Faculté qui a prononcé l'ajournement.

Il ne peut être dérogé à ces règles que par le recteur, sur l'avis de la Faculté compétente.

Art. 10. — Deux ans après la dernière épreuve passée avec succès, les inscriptions prises depuis cette épreuve sont périmées, s'il n'a été subi aucun examen dans l'intervalle. Le bénéfice de l'examen subi avec succès reste toujours acquis.

Les inscriptions sont périmées deux ans après une épreuve suivie d'ajournement si cette épreuve n'a pas été renouvelée dans ce délai.

Elles sont périmées deux ans après l'époque où l'examen en vue duquel elles ont été prises aurait dû être passé, si cet examen n'a pas été subi.

Le temps passé sous les drapeaux, en cours d'étude, n'est pas compté dans le délai entraînant la péremption des inscriptions.

Art. 11. — Les professeurs titulaires peuvent ouvrir, dans les salles de la Faculté, des conférences spéciales sur les matières de leur enseignement.

Ces conférences sont gratuites.

Art. 12. — Il n'est rien innové quant aux examens de capacité et aux examens de doctorat ; les règlements actuellement suivis restent en vigueur.

Toutefois l'article 6, § 1er, est applicable aux examens de capacité.

Art. 13. — Les dispositions des articles 1, 2, 3, 4, 6 § 1, 9, 10, 11, 12 § 2 du présent décret sont exécutoires à partir du jour de la promulgation.

Les articles 5, 6 § 2, 7, 8, relatifs au régime des examens, sont obligatoires à partir de la même date, pour les étudiants qui ont pris leur première inscription à partir de l'année scolaire 1880-1881.

Les étudiants inscrits antérieurement peuvent, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1882-1883, choisir entre le nouveau mode d'examen et le mode antérieur.

Toutefois les étudiants ayant passé soit le second, soit le troisième examen d'après l'ancien régime restent soumis à ce régime pour les autres examens de licence.

A partir du 1er novembre 1884, le présent décret sera seul en vigueur.

Art. 14. — Sont abrogées les dispositions antérieures contraires au présent décret.

Art. 15. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 28 décembre 1880.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

DÉCRET

DIVISANT LES PROFESSEURS DES COLLÈGES COMMUNAUX EN TROIS ORDRES, SELON L'ENSEIGNEMENT DONT ILS SONT CHARGÉS

(4 janvier 1881.)

Le Président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu la loi du 15 mars 1850 (art. 73 et 74);

Vu le décret du 31 décembre 1873;

Vu l'arrêté du 6 avril 1878, qui alloue une indemnité annuelle de 300 fr. aux professeurs des collèges communaux pourvus du grade de licencié;

Vu la loi des finances du 22 décembre 1880;

Décrète :

Art. 1er. — Les professeurs des collèges communaux pourvus d'une nomination ministérielle ou d'une délégation rectorale, et dont le traitement est acquitté par la ville ou par l'Etat, sont divisés ainsi qu'il suit, en trois ordres, selon l'enseignement dont ils sont chargés.

Premier ordre :

Les professeurs agrégés de l'enseignement classique ou de l'enseignement spécial; les professeurs de sciences (licenciés, bacheliers ou brevetés de l'Ecole de Cluny);

Les professeurs d'histoire;

Les professeurs de philosophie;

Les professeurs de lettres, y compris la troisième;

Les professeurs de grammaire pourvus de la licence;

Les professeurs de langues vivantes pourvus du certificat d'aptitude;

Les professeurs des classes littéraires de l'enseignement spécial pourvus du brevet de Cluny.

Deuxième ordre :

Les professeurs de grammaire non licenciés (quatrième, cinquième et sixième);

Les professeurs de langues vivantes non pourvus du certificat d'aptitude;

Les professeurs d'enseignement spécial (lettres ou sciences) pourvus du brevet d'enseignement spécial ou du brevet primaire.

Troisième ordre :

Les maîtres élémentaires de l'enseignement classique (septième, huitième et neuvième), et de l'enseignement spécial (année préparatoire et première année);

Les maîtres primaires ayant des grades universitaires et une nomination régulière.

Art. 2. — Chaque ordre de professeurs comprend trois classes.

Art. 3. — Dans chaque ordre et dans chaque classe, les traitements minimum ci-après sont assurés aux professeurs :

1er ordre. . . .	1re classe	2500 fr.
	2e classe	2300 —
	3e classe	2100 —

2e ordre. . . .	1re classe	2300 fr.
	2e classe	2100 —
	3e classe	1900 —
3e ordre. . . .	1re classe	2000 —
	2e classe	1800 —
	3e classe	1600 —

Art. 4. — La promotion à la deuxième classe pourra avoir lieu après dix ans de services, et celle à la première, après quinze ans de services.

Art. 5. — La classe est personnelle au professeur ; il la conserve, soit en changeant de collège, soit en passant d'un ordre d'enseignement dans l'autre.

Art. 6. — Les indemnités spéciales d'agrégation et de licence continueront à être payées aux professeurs pourvus de ces grades, en dehors des traitements désignés ci-dessus.

Art. 7. — Après huit ans de nomination ou de promotion, une augmentation de traitement de 100 fr. pourra être donnée, dans chacune des classes, aux fonctionnaires les plus méritants. Une augmentation de 100 fr. pourra également être accordée, sans limite de temps de service, aux professeurs du troisième ordre pourvus du brevet complet pour l'enseignement primaire.

Art. 8. — Immédiatement après la promulgation du présent décret, les conseils municipaux devront prendre l'engagement de garantir les traitements du personnel de l'établissement, tels qu'ils sont inscrits au budget de l'exercice 1880.

Art. 9. — Les sommes nécessaires pour porter les traitements actuels au minimum de la troisième classe, dans chaque ordre, seront fournies par l'Etat, qui prendra également à sa charge les augmentations de dépenses résultant des promotions à une classe supérieure, dans la limite des crédits mis à sa disposition par la loi de finances.

Art. 10.— L'Etat sera déchargé de toute obligation vis-à-vis des villes qui ne se conformeront pas aux prescriptions de l'article 8, ou qui, par la suite, réduiraient les charges qui pèsent actuellement sur elles pour l'entretien de leur collège.

Art. 11. — Lorsque des chaires nouvelles seront reconnues nécessaires, l'Etat pourra les prendre à sa charge, dans les limites des ressources budgétaires.

Art. 12. — A partir du 1er août 1883, nul ne pourra être nommé professeur de premier ordre, s'il n'est pourvu du diplôme de licencié, du brevet de Cluny, ou du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.

Art. 13. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est chargé de l'exécution du présent décret, qui aura son effet à partir du 1er janvier 1881.

Fait à Paris, le 4 janvier 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

DÉCRET

MODIFIANT LA RÉPARTITION DES DROITS A PERCEVOIR POUR LES FRAIS D'EXAMEN DU BACCALAURÉAT ET DE LA LICENCE EN DROIT

(8 janvier 1881.)

Le Président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu la loi du 22 ventôse an XII, et le décret du 4e complémentaire de la même année;

Vu le décret du 22 août 1854;

Vu le décret du 28 décembre 1880;

Le conseil d'Etat entendu,

Décrète :

Art. 1er. — Les droits d'examen, de certificat d'aptitude et de diplôme à percevoir au profit du Trésor pour la licence en droit, telle qu'elle est organisée par le décret du 28 décembre 1880, restent fixés à la somme de 740 francs, conformément à l'art. 22 du décret du 22 août 1854.

Ils sont répartis de la manière suivante :

1er *Examen de baccalauréat :*

Épreuves. — Deux à 60 fr.	120	180 fr.
Certificats d'aptitude. — Deux à 30 fr	60	

2e *Examen de baccalauréat :*

Épreuves. — Deux à 60 fr.	120	280 fr.
Certificats d'aptitude. — Deux à 30 fr. . . .	60	
Diplôme, 100 fr.	100	

Examen de licence :

Épreuves. — Deux à 60 fr	120	280 fr.
Certificats d'aptitude. — Deux à 30 fr.. . . .	60	
Diplôme, 100 fr.	100	

Art. 2. — Tout candidat consignera en même temps les droits afférents aux deux parties de l'examen,

Savoir :

1° Pour le premier examen du baccalauréat, 180 fr.;

En cas d'ajournement, les droits de certificat d'aptitude (30 fr. par acte) seront remboursés;

2° Pour le deuxième examen du baccalauréat et pour l'examen de licence, 280 fr.;

En cas d'ajournement, les droits de certificat d'aptitude (30 fr. par acte) et de diplôme seront remboursés.

Le candidat admis seulement à une partie de l'examen devra, quand il consignera à nouveau pour la seconde, acquitter les droits afférents à celle-ci (90 fr.), et, en outre, s'il s'agit du deuxième d'examen de baccalauréat ou de l'examen de licence, le droit de diplôme.

Dispositions transitoires.

Art. 3. — Les étudiants ayant passé le premier examen de baccalauréat d'après l'ancien régime qui, par application de l'article 13 du décret du

28 décembre 1880, opteront pour le nouveau régime, acquitteront les droits ci-après :

1er *Examen de baccalauréat :*

Examen subi. — Pour mémoire. . . . . 100 fr.

2e *Examen de baccalauréat :*

Épreuves. — Deux à 80 fr.	160	320 fr.
Certificats d'aptitude. — Deux à 30 fr. . . .	60	
Diplôme	100	

Examen de licence :

Épreuves. — Deux à 80 fr.	160	320 fr.
Certificats d'aptitude. — Deux à 30 fr. . . .	60	
Diplôme	100	

Art. 4. — Les étudiants qui, par application de l'article 13 du décret du 28 décembre 1880, resteront placés sous l'ancien régime, continueront à payer pour chaque examen les droits fixés par l'article 22 du décret du 22 août 1854.

Toutefois le diplôme de licencié ne sera délivré qu'après acquittement de la totalité des droits fixés par ledit article (740 fr.).

Les étudiants qui n'ont pas subi le second examen de licence (ancien régime) verseront le complément des droits lors de la consignation pour cet examen.

Art. 5. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 8 janvier 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

DÉCRET

INSTITUANT UN CERTIFICAT D'APTITUDE AUX FONCTIONS DE PROFESSEUR DES CLASSES ÉLÉMENTAIRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE

(8 janvier 1881.)

Le Président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Art. 1er. — Un concours aura lieu chaque année, au mois d'août, à Paris, pour la délivrance d'un certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires de l'enseignement classique.

Art. 2. — Les candidats doivent être âgés de vingt-deux ans accomplis au moment de l'ouverture des épreuves et produire l'un des titres ci-après :

Diplôme de bachelier ès lettres ;

Diplôme de bachelier ès sciences, complet ou restreint ;

Brevet de Cluny ;

Brevet de l'enseignement spécial ;

Certificat d'aptitude pédagogique primaire, avec brevet supérieur.

Art. 3. — Le jury sera composé d'un inspecteur d'académie, président, de trois membres de l'enseignement secondaire, classique ou spécial, de deux membres de l'enseignement primaire, d'un professeur d'allemand.

Art. 4. — Les épreuves porteront sur la langue française, l'histoire et la géographie, l'allemand, les sciences physiques et naturelles, les sciences mathématiques, les principes élémentaires de la pédagogie, conformément à un programme qui sera arrêté par le ministre de l'instruction publique, après avis du conseil supérieur.

Art. 5. — Aux concours de 1881 à 1884, les candidats pourront demander un sursis pour l'examen de la langue allemande ; mais ils devront avoir subi cet examen dans un délai de deux ans, sous peine de péremption des autres épreuves.

Art. 6. — Les professeurs pourvus du certificat complet d'aptitude à l'enseignement des classes élémentaires jouiront des avantages accordés aux maîtres élémentaires pourvus de la licence (décret du 8 janvier 1877). Ceux qui n'auront point satisfait aux épreuves sur la langue allemande n'auront droit qu'au traitement des maîtres élémentaires pourvus du baccalauréat (décret du 1er janvier 1879).

Fait à Paris, le 8 janvier 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 10666.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LETTRE

De M. L. PASTEUR, de l'Institut, Président de la Société, a M. FONCIN, Recteur de l'Académie de Douai, Président du groupe de Douai-Lille.

Paris, 5 mars 1881.

Monsieur et cher confrère,

J'ai communiqué au conseil de la Société, dans la séance qu'il a tenue le dimanche 27 février, le procès-verbal de la première séance du groupe de Douai-Lille, pour l'année 1881.

Le conseil a entendu cette lecture avec le plus vif intérêt. Il est convaincu que l'existence des groupes départementaux assure l'avenir de la Société. Aussi souhaite-t-il que les groupes qui, l'année dernière, nous ont transmis les procès-verbaux de leurs discussions, imitent l'exemple que vous donnez, en reprenant leurs réunions régulières. Les réformes entreprises dans l'enseignement supérieur, dont chaque Faculté a sa part, donnent lieu à un échange d'idées et d'informations presque inépuisable, et notre Société peut, au moyen de sa *Revue*, porter à la connaissance de tous ses membres les idées et les informations qui s'échangent au sein de chaque groupe, ou qui nous sont communiquées par tel ou tel de nos collègues individuellement.

Le conseil pense qu'il y a lieu d'organiser le service des informations mieux qu'il ne l'a été jusqu'à ce jour. Il serait très utile qu'un professeur ou un maître de conférences de chaque Faculté

se fît le correspondant régulier de cette Faculté auprès de notre *Revue*. Cette correspondance ne serait pas une lourde charge. Deux courtes relations, l'une au début, et l'autre à la fin de l'année, et, incidemment, s'il se produisait quelque fait nouveau, une note de quelques lignes suffiraient à nous tenir au courant. De pareilles relations seraient particulièrement intéressantes pour les Facultés des lettres et des sciences : elles ont maintenant leur personnel d'élèves réguliers ; elles ont organisé des conférences préparatoires à la licence et à l'agrégation ; elles forment des professeurs pour l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Il serait d'un haut intérêt que les conditions diverses de l'importante expérience qui se poursuit en ce moment fussent mises en pleine lumière. Si le vœu exprimé par le conseil est entendu, nous aurons certainement beaucoup à apprendre les uns des autres.

Je vous prie donc, Monsieur et cher confrère, de vouloir bien demander à un membre de chacune des sections du groupe de Douai-Lille, de se faire notre correspondant pour la Faculté à laquelle il appartient, et de nous envoyer, après les vacances de Pâques, une relation comme celles dont je parlais tout à l'heure. Pour les Facultés des sciences et des lettres, nous aurions besoin de savoir le nombre exact des boursiers, celui des étudiants libres réguliers, l'organisation des conférences, les noms des professeurs qui les font ou les dirigent, la nature des cours et des exercices. Les chiffres et les noms ne suffisent pas. Nous voudrions connaître la vie réelle de l'enseignement, d'abord, si je puis dire, l'état intellectuel des étudiants de ces Facultés, quelles connaissances ils apportent, s'ils sont réguliers, zélés, et quels progrès ils ont déjà faits. Le conseil de la Société espère que son appel sera entendu : il serait trop singulier que nous eussions pour l'étranger un service de correspondants admirablement organisé et que nous ne l'eussions point pour la France.

Le procès-verbal de la première réunion du groupe de Douai-Lille nous apprend que vous vous proposez de gagner des adhérents à la Société parmi les professeurs des lycées et collèges, qui se réunissent en conférences pédagogiques. Je me suis chargé de vous remercier particulièrement de cette excellente idée. Lorsque le conseil et l'assemblée générale de la Société ont décidé la transformation de notre *Bulletin* en une *Revue* où les questions d'enseignement secondaire seraient étudiées en même temps que les questions d'enseignement supérieur, toutes les raisons qui poussaient à cette transformation ont été dites. Si différents que soient

l'objet et le caractère de ces deux ordres d'enseignement, des liens étroits les unissent, puisque l'enseignement secondaire prépare à l'enseignement supérieur et que l'enseignement supérieur forme les maîtres de l'enseignement secondaire. Les professeurs des Facultés ne peuvent donc pas ne pas s'intéresser vivement aux discussions sur les réformes qui sont, à l'heure qu'il est, en cours d'exécution, et les professeurs des lycées et collèges ne peuvent pas ne pas s'intéresser au grand mouvement qui se produit dans les Facultés. Vous ferez donc une chose utile à tous en provoquant les adhésions dont vous nous parlez. Lorsque quelque question importante d'enseignement secondaire aura été examinée, discutée, résolue par un vote, je ne doute pas que le comité de rédaction de notre *Revue* n'accueille très volontiers le rapport où seront résumées les opinions produites et donnés les votes intervenus. Quand la publication intégrale ne sera point possible, il sera toujours facile de donner un exact et instructif résumé.

Vous savez d'ailleurs, Monsieur et cher confrère, par les numéros déjà parus de notre *Revue*, que les professeurs des lycées et collèges y trouveront d'amples informations sur l'enseignement secondaire à l'étranger, et spécialement en Allemagne.

Le conseil de la Société se préoccupe des moyens d'étendre le recrutement de la Société. La fondation de la *Revue* aura pour effet de consolider la Société et d'en assurer la perpétuité, par le privilège, accordé aux anciens membres, de recevoir sans élever le taux de la cotisation, un recueil dont les débuts ont été très remarqués; mais elle a peut-être rendu le recrutement ultérieur plus difficile, puisque le taux de la cotisation a dû être élevé à vingt francs pour les membres futurs. Il faut pourtant que ce recrutement continue et qu'il soit assez large, non seulement pour combler les vides, mais pour accroître dans des proportions notables la liste de nos membres. Nous comptons donc sur vous et sur chacun des membres du groupe de Douai-Lille pour faire une active propagande soit auprès des membres de l'enseignement supérieur et secondaire, en particulier auprès de MM. les proviseurs et principaux des lycées et collèges, soit auprès des personnes, aujourd'hui si nombreuses, qui s'intéressent au progrès de notre enseignement national. La *Revue* que nous avons fondée n'est pas une entreprise commerciale. Vous avez vu par le traité signé avec M. George Masson, notre confrère et notre éditeur, que le moment n'est pas près de venir où il pourrait tirer un bénéfice de cette publication. La *Revue* est notre œuvre à tous. Nous sommes intéressés, et même nous sommes, pour ainsi dire, engagés à la faire

réussir. Il faut que nous nous y employions sérieusement. Jusqu'à présent la liste des abonnés, qui, du reste, s'augmente tous les jours, compte autant d'étrangers que de Français. Il serait regrettable que nous fissions de grands efforts pour rédiger un recueil comme il n'en existe nulle part, où les discussions et les informations sur nos institutions sont mêlées à des discussions et à des informations sur les institutions d'enseignement de tous les peuples civilisés, et que le principal profit n'en fût pas recueilli par nous.

Agréez, Monsieur et cher confrère, l'assurance de ma haute considération.

L. PASTEUR.

Nota. — Voir plus loin le procès-verbal du groupe de Douai-Lille, dont parle M. Pasteur, à la partie de la *Revue* consacrée aux actes de la Société (pages 310-311).

OBSERVATIONS SUR L'ENSEIGNEMENT

DES

SCIENCES POLITIQUES ET ADMINISTRATIVES

L'enseignement des sciences politiques et administratives, autrement dit des sciences d'État, soulève les questions les plus nombreuses et les plus délicates. Ce ne serait pas trop d'un gros livre pour les épuiser. On n'entreprendra pas de les traiter ici dans leur ensemble ; on a simplement choisi et détaché de la masse certains points qui méritent plus particulièrement d'être éclaircis.

Le propre des *sciences d'État* est qu'elles ne forment pas un ordre défini de sciences ; elles sont plutôt dans leur genre une encyclopédie. Les matières les plus différentes se rencontrent dans cet immense domaine qui couvre tout ce que les lois et les traités peuvent régler, tout ce que le gouvernement et l'administration peuvent atteindre. Quelle distance de l'histoire constitutionnelle à la géographie commerciale et industrielle, du droit des gens aux règles de la comptabilité publique, de l'histoire diplomatique à la démographie, du système pénitentiaire à l'ethnographie de l'Europe ? Les méthodes de ces sciences ne les divisent pas moins que leurs sujets. Les unes sont purement descriptives, d'autres inductives, d'autres déductives ; les unes classent des faits, d'autres dégagent des lois, d'autres tirent les conséquences d'axiomes préétablis. Ce serait la plus grossière des méprises que de chercher dans cette large chrestomathie l'homogénéité qui distingue les systèmes des connaissances fondés sur l'analogie du fond et l'identité de la méthode. Les maximes que l'on a coutume d'appliquer aux sciences biologiques par exemple, ou aux sciences proprement juridiques sont ici hors d'usage.

On peut toutefois, à la condition de laisser dans l'ombre les divisions secondaires, discerner dans cet ensemble trois groupes principaux : Les sciences historiques, les sciences administratives, et les sciences économiques. Au sujet de chacun de ces

groupes, il y a lieu à quelques remarques sur la part et le rôle qu'il convient de lui assigner, les défauts vers lesquels il incline en vertu de sa nature même, et les précautions qui peuvent l'en préserver.

La première de ces remarques est capitale. Le groupe historique ne doit pas être seulement l'une des parties de l'enseignement des sciences d'État ; il doit en être la partie prépondérante. Il convient que les autres groupes lui empruntent, non pas précisément sa méthode, mais son point de vue et son cadre. Le mérite du point de vue historique est de montrer chaque science dans l'ordre vivant, dans l'intéressante activité de son développement naturel. Cet ordre est moins simple que celui d'une exposition doctrinale, cette activité est trop complexe pour être facilement saisie par des esprits sans préparation ; c'est pourquoi l'enseignement secondaire refuse avec raison de les connaître. Mais ces inconvénients n'existent plus vis-à-vis d'intelligences adultes et au niveau de l'enseignement supérieur. Quel relief prennent alors, dans le mobile tableau de leur succession, les idées, les institutions et les systèmes ! Comme on les comprend mieux, comme ils paraissent tous avec leur vraie valeur ! Quelle différence d'intérêt et de portée, par exemple entre un cours d'économie politique qui procède uniquement par définitions et par théorèmes et un enseignement qui ferait voir les idées maîtresses de cette science naissant l'une après l'autre dans des milieux sociaux qui les suscitent, les développent et qu'elles contribuent ensuite à modifier ! A côté d'un cours de législation qui pour chaque matière expose le dernier état du droit et ne jette qu'un rapide coup d'œil sur les antécédents, quel complément plus nécessaire qu'un enseignement qui, encadrant chaque système de lois dans l'histoire politique et parlementaire de l'époque qui l'a produit, lui conserve sa couleur native, le juste rapport de ses parties entre elles, et sa signification profonde !

L'histoire ne doit pas seulement prêter son cadre aux autres sciences d'état : elle doit être la base de tout cet ensemble et en constituer l'unité morale. On pourrait être tenté de croire qu'ici l'unité est une chimère, que tant de matières disparates ne pourront jamais être que juxtaposées et que les efforts les mieux dirigés n'en feront jamais un tout organique. C'est une erreur. L'unité, dans un concert d'enseignements destiné à former des législateurs, des administrateurs et des citoyens, dépend moins encore de l'analogie des sujets et des procédés que de la communauté de l'inspiration. Elle repose profondément sur un élément moral et sentimental. C'est cet élément que je conseille de chercher dans l'histoire, et surtout, comme il est naturel, dans l'histoire de

notre pays. L'histoire a ce merveilleux privilège qu'elle vit d'examen et que ce n'est pas une science sceptique; qu'elle est une école de modération et de patience et qu'elle nourrit des passions fortes; qu'elle assouplit l'intelligence par le spectacle ondoyant des faits et qu'elle trempe la volonté par le contact des grands caractères, par la contemplation des grands résultats; qu'elle s'égare en apparence en des sinuosités infinies, qu'elle a l'air de noyer ses préférences dans l'universelle sympathie de sa curiosité et qu'elle fonde le culte partial de la patrie sur la tradition nationale.

L'idéologie, sous ses diverses formes, philosophie, droit naturel, peut, elle aussi, inspirer noblement et fortement l'enseignement des sciences d'État. Mais cette inspiration est moins saine et moins égale que celle de l'histoire. Par l'exagération de ses promesses et des espérances qu'elle éveille, elle prête à des mécomptes cruels et parfois corrupteurs. Trop souvent elle présente comme des règles impératives auxquelles la réalité peut se conformer sans délai, les formes idéales vers lesquelles chaque société doit tendre en soulevant le poids de son passé. Trop souvent elle prend pour point de départ de ses déductions les maximes qui devraient former seulement l'horizon de nos espérances. C'est pourquoi, si elle élève plus vite les esprits au-dessus d'eux-mêmes, plus vite aussi elle s'appesantit et les laisse retomber au-dessous de leur premier essor. Que de fois les grands enthousiasmes théoriques ont porté des fruits de cynisme et de platitude! Il faut plus de substance, quelque chose de plus concret et de plus limité dans les objets d'une admiration durable.

L'histoire est pour l'homme d'État un guide plus sûr. Ce ne sont pas des personnages abstraits qu'elle lui présente, mais des hommes réels; elle discerne, elle mesure en eux les forces accumulées au cours d'une longue vie collective; il apprend d'elle le juste degré d'élasticité et de résistance de la matière qu'il est appelé à façonner. Pour ne pas tomber dans les illusions humanitaires ou millénaires, l'histoire n'est point pessimiste ni égoïste; même dans le cercle restreint de la vie nationale, elle garde une large place à l'espérance et à l'effort généreux; elle est une admirable institutrice de sentiments nobles dans un cadre proportionné à la faiblesse humaine. C'est pourquoi j'estime qu'une forte éducation historique, prolongée pendant une année au moins et dont le centre serait la vie nationale, devrait servir d'introduction à l'enseignement des sciences d'État, et j'ajoute que l'esprit historique ne devrait pas cesser de donner le ton à toutes les études subséquentes.

Au sujet de la section des études administratives, je ferai une seule recommandation. La considération assidue de systèmes aussi compliqués que nos différents services administratifs, où chaque rouage touche et s'engrène à une infinité d'autres, engendre cette fâcheuse habitude d'esprit qui consiste à ne plus pouvoir les imaginer que comme ils sont et chacun à sa place ordinaire, à n'être plus capable de les concevoir séparés ou intervertis, et à envisager enfin le plus petit dérangement comme un trouble grave qui se répercuterait profondément dans toute la masse. Le penchant à croire qu'il n'y a rien de possible en dehors de ce qui se fait tous les jours en France, que le contraire ou le différent sont absolument chimériques, que la plus petite diminution de l'autorité et du contrôle, la dépossession la plus limitée d'une juridiction abusive ébranlerait l'État tout entier, sont le résultat trop commun d'études prolongées sur notre administration. J'estime que ce penchant ne peut être combattu et corrigé efficacement que par des études concurrentes sur les législations étrangères. On rencontre là, tantôt un monde très différent du nôtre, l'Angleterre et les États-Unis, où règne un esprit que nous ne pouvons saisir qu'en sortant pour ainsi dire de nous-mêmes, tantôt un monde plus prochain et dont l'organisation procède des mêmes principes que le nôtre, la Belgique, l'Italie, par exemple, mais qui a divergé et s'est modifié plus ou moins au cours de son développement distinct. Toutes ces contemplations ont l'avantage de rompre le charme qui consacre l'organisation française et qui la fait paraître unique ou immuable. Il importe seulement qu'elles soient assez approfondies pour ne pas aboutir, soit à des fins de non-recevoir sommaires, soit à des imitations téméraires et précipitées, suivant que le caractère est ami du repos ou inquiet, timide ou hardi. A condition de séjourner le temps qu'il faut dans ces atmosphères nouvelles, d'y accoutumer ses yeux, de percevoir les vrais rapports des choses, l'esprit en reviendra juste assez affranchi de ses préjugés, assez dépris de ses habitudes pour déterminer l'exacte mesure du progrès possible, la judicieuse application des exemples recueillis et pour échapper, dans les sciences administratives, à ce que j'appellerai le défaut du genre, la routine, sans tomber pour cela dans l'excès opposé.

Le groupe des sciences économiques a aussi sa faiblesse propre et son danger. Sans aucune cause que je sache saisir, cet ordre d'études est resté singulièrement scolastique et abstrait. Toutes les autres sciences ont quitté plus ou moins leur observatoire théorique et sont descendues vers les choses elles-mêmes ; seule, l'économie

politique continue à chasser pour ainsi dire au faucon les idées générales et à les ramener directement sur sa plate-forme dominante, sans leur faire traverser la région des faits. Nulle science morale n'abonde davantage en définitions de mots ; nulle n'a été jusqu'ici plus pauvre en observations de détail faites d'un esprit dégagé, en contemplations où tous les éléments de la vie sociale prennent place à côté et autour de la richesse ; nulle ne s'est flée davantage au procédé déductif. Aussi a-t-elle eu le sort de toutes les idéologies, de charmer rapidement, de régner un temps sans opposition et pourtant de n'être pas complètement maîtresse des esprits, de ne pas complètement persuader alors même qu'elle persuade et cela, parce qu'elle ne reprend pas assez souvent pied dans l'observation des faits, parce qu'elle ne les observe pas dans un cadre assez large. La règle à suivre dans l'organisation de cet ordre d'enseignements est d'y faire prévaloir l'observation par les enquêtes, d'y introduire amplement le procédé statistique et, d'autre part, de ne pas le considérer comme formant à lui seul un monde qui se suffit, de ne pas attribuer une valeur absolue et impérative à des formules où les éléments moraux de la société ne figurent pas à côté des éléments économiques.

Une dernière remarque. Les sciences économiques, surtout dans leur phase actuelle, forment un contrepoids très nécessaire à une influence abusive qu'exercent en commun les sciences historiques et les sciences administratives. Ces deux derniers ordres d'études ont un péril propre, qui est d'exagérer l'idée de l'État ; elles le montrent sans cesse en action et dans l'éclat de la force ; elles racontent ses bienfaits ; elles insistent sur sa mission indéfinie de salut public et de progrès social. Dans cette sorte de gloire dont s'entoure l'être collectif, l'individu s'amoindrit et s'efface. L'économie politique a l'avantage d'engendrer des habitudes d'esprit contraires à cette tendance fâcheuse. Ce que je veux faire observer seulement, c'est qu'elle ne suffit pas à la tâche et qu'il n'est pas inutile qu'une action s'exerce d'ailleurs dans le même sens. Peut-être surprendrai-je plus d'un lecteur en insinuant que rien n'est plus propre à exercer cette action que le goût et le commerce des lettres dans les professeurs chargés d'enseigner les sciences politiques. Le vrai lettré, le profond humaniste est aujourd'hui le personnage le mieux protégé qu'il y ait contre le prestige illégitime de l'État. Il met au-dessus de tout le libre développement, la libre allure, le libre choix de chaque esprit. Ses pensées de chaque jour l'entretiennent dans le respect de ce qu'il y a de plus personnel en chaque homme, dans le goût très vif de l'originalité et de la spontanéité.

Ce n'est que par exception ou par méprise que les lettres ont pu former un jacobin ou un socialiste. Leur organe n'est pas l'État, mais l'individu ; c'est l'individu qu'elles glorifient et, à ce titre, elles sont l'un des remèdes préventifs recommandés aux hommes qui vivent dans l'atmosphère des sciences politiques et qui courent le risque d'y contracter cette maladie funeste qu'on pourrait définir « l'ivresse de l'État ». Assurément, je n'ai garde de proposer que les professeurs chargés d'enseigner cet ordre de sciences ne soient admis qu'après avoir fait leurs preuves d'humanistes. Les conditions de recrutement d'un tel corps doivent rester extrêmement larges. L'extraordinaire diversité des matières, l'innombrable variété des aptitudes requises excluent toute exigence absolue, toute réglementation étroite. Mais il n'est pas défendu d'indiquer des raisons de préférence et de choix. Pour ma part, je ne priserais rien autant, dans une sélection de cette nature, qu'une riche et fine culture de lettré. J'y verrais la garantie la plus sûre de ce qu'il y a de sain et de légitime dans les doctrines libérales.

Il y aurait beaucoup d'autres observations à faire sur l'esprit et la méthode qui conviennent dans l'enseignement des sciences d'État. Je me suis borné à celles qui empruntent le plus d'intérêt aux circonstances présentes. Il me reste à toucher l'un des problèmes les plus importants et les plus délicats du sujet. Par quel moyen, sous quelle forme convient-il de faire une place dans l'éducation générale aux connaissances politiques, administratives, diplomatiques, économiques et financières, autrement dit d'*organiser l'enseignement des sciences d'État*. L'importance et l'opportunité de la question ne sont pas contestées. Mais les avis sont partagés sur le choix des solutions. Je me bornerai à quelques observations sur les deux systèmes principaux qui ont été mis en avant.

La solution la plus simple consiste évidemment à encadrer les *sciences d'État* dans un enseignement déjà existant, et la Faculté de droit de Paris est l'établissement public qui s'offre le plus naturellement pour les recevoir. Cette combinaison est spécieuse ; mais, à l'étudier de près, on s'aperçoit qu'elle soulève les difficultés les plus graves.

Les sciences d'État, je crois l'avoir montré, forment un système puissant, où figurent les matières les plus différentes, les unes théoriques, les autres pratiques et presque techniques ; les unes abstraites, les autres historiques ; les unes juridiques, les autres économiques, politiques et mêmes littéraires ; toutes utiles à leur place, toutes nécessaires l'une à l'autre, et formant un en-

semble qui ne saurait être fractionné sans dommage. Or, il est à peu près impossible que la Faculté de droit, à moins de changer de nature et de nom, introduise chez elle des éléments aussi divers. L'ethnographie, par exemple, qui est si indispensable à nos diplomates, paraîtra trop étrangère aux études juridiques; on la renverra à la Faculté des lettres. La statistique, la géographie industrielle et commerciale seront pareillement exclues. Au lieu d'un tout organique, on n'aura plus que des fragments.

Les cours mêmes que la Faculté de droit ne repoussera pas à cause de leur matière, elle sera tentée de les repousser à cause de leur esprit. On a soutenu, non sans quelque force, que, dans un établissement d'où sortent nos futurs magistrats, le droit ne doit pas cesser d'être considéré comme la *raison écrite,* et qu'une éducation forte et croyante, riche en maximes fermes et précises, doit fournir un appui solide à la conscience du juge. On estime que la politique, science toujours inachevée, tableau changeant de la lutte des intérêts et de leurs transactions successives, n'est pas ici à sa place. Ce n'est pas dans cette direction, en effet, qu'il est souhaitable de voir les Facultés de droit s'étendre et se développer. La plupart n'ont pas l'ambition, — et, en cela, elles ont cent fois raison, — de donner à leur programme le mérite d'une variété encyclopédique. Ce qu'elles se proposent à juste titre, c'est de donner plus de fonds et plus de portée aux études juridiques, en y faisant une plus large part au développement historique du droit et à la législation comparée. Quel vaste champ d'acquisitions leur est ouvert sous ces deux rubriques ! Des compléments de ce genre n'ôteraient rien à l'unité de ton et à la forte discipline qui sont l'originalité et l'honneur de nos Facultés.

Les *sciences d'État* ne seraient pas moins gênées que gênantes dans l'asile qu'on leur offre. Les cours que la Faculté consentirait à admettre changeraient bien vite d'aspect et de caractère sous l'influence des enseignements environnants. L'École de droit n'a pas seulement un nom et un esprit, elle a une tradition et une méthode dont on ne saurait méconnaître la haute valeur et la singulière efficacité dans le cercle des études juridiques, mais qui sont précisément l'inverse de ce qui convient pour l'enseignement des *sciences d'État.* Un peu de réflexion suffit pour reconnaître que l'administration et les finances, par exemple, gagnent à être envisagées dans leurs relations avec les affaires plus que dans leur rapport avec la législation qui les régit, et pour les finances surtout, le point de vue économique et le point de vue fiscal doivent prendre une prédominance décidée sur le

point de vue juridique. L'École de droit n'admettrait probablement un cours de finances que sous le titre : *Législation financière,* et la prépondérance y reviendrait insensiblement au point de vue juridique. De même pour les cours de diplomatie et pour les études constitutionnelles comparées. Tandis qu'une organisation indépendante inclinerait de plus en plus à les présenter sous une forme largement historique, il est probable que l'École de droit tendrait à les rapprocher d'une savante exégèse, d'un commentaire approfondi sur des textes (1).

Faut-il ajouter que plusieurs des cours que je viens de nommer ne peuvent prendre toute leur valeur qu'à la condition d'être complétés et soutenus de tout près par des enseignements plus humbles, d'un caractère ouvertement pratique et professionnel? La Faculté voudrait-elle, pourrait-elle admettre ces chaires inférieures? Consentirait-elle, par exemple, à introduire, à côté du cours des finances, un enseignement spécial sur les règles de la comptabilité publique et l'organisation des services financiers, à côté du cours d'histoire des traités, des exercices sur la procédure et le style diplomatique, et des renseignements sur les principales cours et les cabinets de l'Europe? Les enseignements de haut vol gagnent plus qu'on ne se l'imagine à ce voisinage des enseignements professionnels correspondants. Ceux-ci apportent un tempérament nécessaire à l'élan des recherches spéculatives; ils montrent qu'il y a entre l'idée et l'exécution de la théorie la plus spécieuse, de la réforme la plus engageante, la même distance qu'entre l'expérience de laboratoire la plus décisive et son application industrielle. On ne se priverait pas sans dommage de ces sages avertissements.

(1) On a invoqué, à l'appui du système, l'exemple de l'Allemagne. L'Université de Strasbourg, où les sciences politiques ont été annexées à la Faculté de droit, ne peut pas faire loi. On s'y est servi des cadres existants, afin de ne pas trop s'écarter des habitudes françaises. Mais cette organisation est unique dans l'Empire. Ni à Berlin, ni à Heidelberg, ni à Göttingen, ni à Bonn, ni à Leipzig, ni à Halle, les sciences économiques et politiques ne se rattachent à la Faculté de droit; elles sont encadrées dans la Faculté de philosophie parmi d'innombrables cours de sciences, de lettres et d'histoire. Dans cette vaste promiscuité, elles se sentent aussi à l'aise que si elles étaient seules. Elles sont réellement seules à Tübingen, à Munich, à Wurzbourg, où elles forment une Faculté absolument distincte. Dans les deux cas, on paraît avoir compris que les études juridiques, qui sont les plus voisines de la politique par le sujet, en sont les plus éloignées par la méthode et l'esprit. On s'est gardé de réunir ces deux classes de sciences en un seul corps et sous un seul gouvernement qui ne pourrait s'établir qu'au détriment de l'une des deux. On a pensé au contraire que, maintenues à bonne distance et chacune restant maîtresse dans son domaine, rien n'empêcherait des échanges suivis de se faire et une influence salutaire de s'exercer de l'une à l'autre. L'expérience a confirmé ces prévisions.

Enfin — dernière difficulté — l'École de droit admettrait-elle de bonne grâce dans son corps enseignant des personnes non pourvues de ses grades ? Si elle s'y refusait, il faudrait donc, pour des matières dont plusieurs sont très éloignées des études juridiques, restreindre ses choix à la classe des agrégés ou des docteurs en droit, c'est-à-dire se priver éventuellement de l'homme vraiment et spécialement capable.

En résumé, la Faculté de droit peut recevoir chez elle une partie des sciences d'État ; elle ne peut pas les recevoir toutes. Elle les force à se diviser, au grand dommage de cet enseignement qui vaut surtout par l'ensemble. Celles même qu'elle admettra, forcées de se faire une place dans une organisation ancienne et compliquée, y porteront un grand trouble pour un mince profit. Nouvelles venues, hésitantes, sans traditions, elles ne tarderont pas à être entamées par le puissant esprit qui règne à la Faculté, et à prendre le caractère uniforme des études juridiques au lieu du caractère propre qu'il est désirable de leur conserver. Je ne parle ici que de Paris ; car j'ai peine à croire que l'on songe à créer par mesure générale trois ou quatre chaires dans chacune des douze Facultés de droit de province. Il n'échappe à personne que les débouchés professionnels de cet ordre d'enseignement sont extrêmement restreints, et qu'ils suffisent à peine pour alimenter un ou deux établissements. De pareils cours, en province, n'existeraient que sur le papier.

Ce premier système écarté, les considérations mêmes qui précèdent en suggèrent un second, qui consiste à créer une École spéciale, embrassant toutes les sciences d'État avec leurs dépendances. C'est le sens de plusieurs projets qui ont été publiés et de plusieurs tentatives qui ont été faites en divers temps. Cette solution est infiniment préférable à la précédente. Le point délicat est de trouver l'organisation qui convient à une École des sciences d'État. La mémorable fondation de 1848, dont on invoque à juste titre le souvenir et l'exemple, avait été conçue à l'image de l'École polytechnique. Il est remarquable que tous les promoteurs des plans de réforme inclinent à s'écarter de ce modèle. A notre sens on ne saurait trop s'en écarter. Les sciences d'État ont leurs conditions propres, très impérieuses et très nettes ; elles ne pourraient que languir et dépérir sous un régime comme celui auquel l'École polytechnique est soumise.

Ce régime peut se caractériser en quelques mots : Les élèves sont casernés, — le nombre des admissions est limité, — on n'est plus admis passé vingt et un ans, — les études se terminent par

un concours avec classement et les candidats heureux ont *droit* à des places. — L'École polytechnique n'a pas choisi de son plein gré ce régime. Les conditions d'entrée et toute l'organisation ont été réglées d'après les exigences de la loi sur le tirage au sort et les intérêts du service militaire. Rien ne serait moins justifié que d'étendre à d'autres carrières, et particulièrement à la carrière administrative, un système aussi exceptionnel. Une claustration de deux ans, pour préparer à la vie l'administrateur ou le diplomate, quel contre-sens! La limite d'âge, la limite de nombre n'auraient d'autre effet que d écarter sans nécessité des fonctions publiques des hommes qui en pourraient être la force et l'honneur. Plus funeste encore serait ce classement à la sortie, qui décide pour la vie, à un point près, de l'avenir du candidat et de la carrière qu'il devra suivre. Il en résulte une préoccupation unique et absorbante, qui fait que les élèves règlent leurs études, non sur l'intérêt de leur éducation scientifique et pratique, mais sur le calcul des coefficients. Rien de plus contraire à une bonne discipline de l'esprit (1).

Un classement qui donne droit à des places est particulièrement inacceptable, lorsqu'il s'agit de fonctions qui ont pour la plupart un caractère politique. Imagine-t-on un gouvernement obligé de peupler ses services de gens notoirement hostiles à son principe, ou de leur donner un traitement de disponibilité? Ce que l'on peut exiger du pouvoir, c'est que, tout en gardant son entière liberté de choix pour les postes supérieurs, il renonce à faire entrer par le bas, pour ainsi dire, dans les carrières qui dépendent de lui, des jeunes gens qui n'ont pas donné des gages de capacité. Dans plusieurs de ces carrières, sans doute, la capacité ne suffit pas; certaines conditions de personne et de fortune passent pour indispensables, et l'on ne peut pas se contenter d'un diplôme. La vraie solution, c'est que chaque grand service public ait ses conditions d'entrée particulières, où pourront intervenir plus ou moins, à la faveur d'un examen d'admissibilité, des considérations étrangères au mérite du candidat, mais *où figureront toujours des épreuves d'admission sérieuses.*

Dans un autre sens encore, l'École doit être une école ouverte.

(1) On ne sait pas tout ce qu'on perd lorsqu'on néglige de ménager aux jeunes intelligences une période de liberté et de désintéressement dans leurs études, et lorsqu'on les fait passer sans intervalle de la tutelle minutieuse de la première éducation sous le régime haletant des concours et sous la tyrannie du but professionnel. Elles y acquièrent plus rapidement peut-être un savoir indigeste. Mais c'est bien souvent au prix de la spontanéité et de la fécondité de l'esprit. Les fortes natures seules résistent. Les autres s'abaissent et s'énervent.

J'entends qu'elle doit recevoir, non seulement des élèves, mais des auditeurs; non seulement ceux qui se préparent à une carrière et qui suivent l'ensemble de cours organisés pour cette préparation, mais ceux qui, librement, choisissent dans son programme les enseignements qui leur conviennent et les combinent à leur gré avec les cours d'autres écoles. L'un des plus grands vices des écoles fermées est que les élèves ne communiquent qu'avec leurs pareils, avec des gens qui ont tous le même plan d'études et tournent dans le même cercle d'idées et de travaux. Le plus grand avantage des écoles ouvertes, — après celui d'éviter la préoccupation exclusive du classement, — est de rapprocher et de mêler l'une à l'autre toutes les formes de la curiosité scientifique, de mettre en présence des esprits qui procèdent chacun à sa manière et qui apportent et se communiquent des acquisitions de nature très diverse, d'élargir enfin la voie et l'horizon de ceux qui seraient tentés de se complaire dans une activité trop spéciale. C'est le meilleur moyen de leur donner la pleine possession, le maniement aisé et souple de leur spécialité même.

Ainsi une école accessible à tous, recevant des élèves et des auditeurs, — point de limite de nombre, — point de limite d'âge, — point de classement donnant aux favorisés une créance sur l'État, payable en fonctions publiques; un simple examen aboutissant à la délivrance d'un diplôme auquel les départements ministériels intéressés pourront attribuer une valeur dans les examens placés à l'entrée de tous leurs grands services, voilà les traits principaux du système.

Une phrase résume tout ce qui précède : Une école d'administration doit être organisée indépendamment et en dehors de la Faculté de droit, mais elle doit l'être *à l'instar d'une Faculté*, avec la même largeur, — avec plus de largeur encore, car elle prépare à des carrières plus nombreuses et plus variées, — et dans les mêmes conditions de liberté, de facile accès et de désintéressement scientifique.

Reste une dernière question. L'État peut-il sans inconvénient prendre la direction et la responsabilité d'une école d'administration?

Il est superflu d'insister sur les avantages que l'État procure aux œuvres qu'il adopte; c'est d'abord son prestige, puis les ressources d'un budget illimité. On est moins accoutumé à considérer la contre-partie de ces avantages. L'État est un grand personnage dont tous les mouvements sont surveillés, dont tous les actes suscitent des critiques et donnent lieu à des responsabilités. On

veut qu'il fasse tout, et d'autre part on n'a pas assez d'yeux pour trouver du mal dans tout ce qu'il fait. Ce ne sera jamais sans quelque inconvénient qu'il couvrira de son nom un enseignement qui touche à la politique. Il sera forcé, pour ne pas soulever d'orages, de circonscrire cet enseignement, de le gêner tant soit peu, de lui interdire certaines matières. Nous nous sommes laissé dire que le Ministère des affaires étrangères avait eu l'idée, à une certaine époque, de créer dans ses bureaux un cours d'histoire diplomatique. Il y a très vite renoncé. Peut-être avait-il entrevu que si le professeur dépendait ostensiblement d'un département ministériel, on deviendrait responsable de ses paroles, et qu'il faudrait lui imposer les ménagements, les réticences, les euphémismes qui sont de règle, avec toute raison, dans les services des affaires étrangères. Quel enseignement pourrait se soumettre à tant de précautions sans être appauvri et énervé? Nous ne voulons pas grossir plus que de juste cet inconvénient. Toutefois il est difficile que l'École d'administration aborde sans appréhension tous les sujets qui font naturellement partie de son domaine, si l'État dépasse à son égard une attitude de haut patronage, et s'il prend, avec la direction de l'institution, la responsabilité directe de chaque enseignement.

Un second point à considérer est que l'enseignement des sciences politiques est de création récente dans notre pays. Il lui reste plus d'un essai à faire, plus d'un perfectionnement à tenter, avec des succès et des mécomptes imprévus. Toutes ces expériences sont la condition même du progrès. Or l'État a cette faiblesse, propre à la toute-puissance, qu'il ne peut pas permettre aux œuvres qui portent son nom de se risquer dans des tentatives incertaines et qu'il ne doit s'engager qu'à coup sûr. Sans doute, lorsqu'une création est sortie de la période d'essai et qu'elle a dépassé pour ainsi dire l'âge de croissance, il excelle à lui donner l'ampleur et la plénitude de la maturité; il est au contraire un tuteur fâcheux pour les œuvres adolescentes, pour celles dont le type n'est pas encore défini ni fixé. S'il les serre de trop près, il y a des chances pour qu'il les arrête et les frappe d'immobilité au cours de leur développement. Pour cette raison encore, il est à souhaiter que, pendant une certaine période, toute école d'administration reste indépendante de l'État.

La conclusion à tirer de tout ce qui précède n'est pas douteuse. La solution la plus satisfaisante serait évidemment que l'initiative privée se trouvât en mesure de créer l'enseignement des sciences d'État. Indépendante du gouvernement, seule responsable de la

direction donnée à ses cours, maîtresse d'aborder tous les sujets à la seule condition de les traiter avec convenance et mesure, plus libre que les fondations officielles pour essayer des perfectionnements et plus prompte à les accomplir, elle donnerait naissance à des œuvres animées d'une vie puissante et progressive. La seule intervention officielle à souhaiter serait celle du législateur; il aiderait singulièrement à l'essor de ces libres fondations s'il prescrivait l'établissement d'examens sérieux à l'entrée de tous les grands services de l'État. L'étude des sciences politiques et administratives se trouverait ainsi encouragée et soutenue, sans que le gouvernement encourût aucune responsabilité et supportât aucune charge. Peut-être ne serait-il pas sans intérêt d'éprouver, à cette occasion, ce que l'initiative privée est capable de faire en France lorsqu'elle est traitée avec impartialité et bienveillance. Il y a là, à notre sens, une force qu'on a trop négligée et dont on s'est peut-être trop défié.

Que si l'État se croyait tenu d'intervenir plus activement dans une affaire qui touche d'aussi près à un grand intérêt public, c'est sous la forme d'une école séparée, semblable à la Faculté moins le nom — (ou avec le nom) — qu'il conviendrait d'instituer l'enseignement des sciences politiques ou administratives. Il faudrait lui assurer la plus large mesure d'indépendance compatible avec son caractère officiel et compenser par la richesse des moyens mis à sa disposition ce qu'on ne pourrait éviter de lui faire perdre du côté de l'autonomie. Les sciences d'État sont un vaste et noble ensemble. Ni une école professionnelle fermée, ni une section accessoire dans les Facultés de droit ne sont à leur mesure. Ce serait méconnaître l'immense développement qu'elles ont pris, les secours qu'elles se prêtent les unes aux autres, l'unité qu'elles puisent dans la poursuite d'un but commun, et l'esprit de libre observation qui est la condition de leurs progrès, que de les découper et de les diviser, de les annexer par portions à d'autres groupes peu faits pour les recevoir, ou au contraire de les cloîtrer, de les mettre à la gêne sous le régime des concours, et de les asservir trop étroitement à des vues de préparation professionnelle. Que l'État s'abstienne ou intervienne, les sciences d'État peuvent et doivent, à notre sens, constituer à elles seules et toutes ensemble un système distinct et puissant, indépendant et ouvert, dont la place est marquée d'avance dans notre haut enseignement public.

E. BOUTMY.

LE COMPLÉMENT

DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

EN BELGIQUE

L'opportunité de la création d'un Institut des hautes études préoccupe en ce moment les esprits en Belgique. La question a été débattue au dernier Congrès international; elle a fait l'objet d'un rapport à la *Ligue d'enseignement*. Exposée par M. Vanderkindere, recteur de l'Université libre de Bruxelles, dans un article de la *Revue de Belgique,* elle a été portée par lui à la tribune de la Chambre des représentants. Ce n'est pas à dire qu'elle soit résolue, ou qu'elle ait des chances de l'être bientôt.

Sur un seul point l'on paraît d'accord. Les écoles supérieures, qu'on les appelle Universités ou Facultés, n'ont pour clientèle que des jeunes gens qui aspirent à conquérir le plus tôt possible le diplôme exigé pour l'exercice d'une profession. On ne trouve guère de docteurs ou de licenciés qui se montrent désireux de rester à l'école après avoir acquis le brevet de capacité qui leur permet d'entrer dans la vie pratique. L'amour de la science pour la science est une vertu rare dans la société moderne. Pour l'immense majorité des étudiants le diplôme est le seul but des études. Le jour où ils l'ont obtenu ils se mettent aux prises avec les difficultés de la vie. Ils ont leur port d'armes et s'élancent à la poursuite du gibier; la chasse aux diplômes a pour corollaire la chasse aux clients.

Cette disposition qui n'est pas nouvelle, ni spéciale à la Belgique, est-elle la cause ou l'effet de notre organisation de l'enseignement supérieur? On peut dire qu'il y a une sorte d'accord tacite entre les professeurs et les élèves pour se maintenir sur le terrain utilitaire, et si de temps en temps l'on signale un certain abaissement du niveau des études, le barreau et la médecine ne comptent pas, — relativement au chiffre de la population, — moins d'hommes distingués que les autres nations de l'Europe.

Des savants tels que MM. Van Beneden, Stas, Melsens, Houzeau, Platteau, et beaucoup d'autres jouissent d'une renommée universelle. Dans le domaine de l'histoire, de la philosophie, des sciences morales et politiques, sans posséder des Thiers, des Mignet, des Macaulay, des Carlyle ni des Stuart Mill, la Belgique peut s'enorgueillir de réputations fort respectables, et si l'on considère la civilisation générale, l'économie des institutions, qui est le but pratique des efforts de la science, on est forcé de reconnaître qu'en dépit du caractère essentiellement positif de l'enseignement, les classes intelligentes et instruites sont en mesure de soutenir la comparaison avec celles de mainte nation plus ancienne et plus richement outillée. C'est qu'ici comme ailleurs, un grand nombre de ceux qui, sur les bancs de l'école, ont appris à apprendre, s'attachent à combler les lacunes de leur éducation et confirment par leur exemple la vérité du vieil adage, qui veut qu'en forgeant l'on devienne forgeron.

Ce n'est pas à dire qu'il faille repousser les aspirations de ceux qui voudraient ouvrir à la jeunesse des horizons nouveaux. L'enseignement universitaire pourrait assurément recevoir d'utiles réformes et s'élever dans des sphères plus hautes, si l'on décrétait la publicité des cours et que le professeur fût placé sous le contrôle incessant du public. Peut-être aussi la multiplicité des Universités nuit-elle à la qualité de l'enseignement, en nuisant au recrutement du corps professoral. Mais nous n'avons pas à discuter en ce moment ce qui pourrait rehausser l'enseignement professionnel des Facultés. Le but de cet article est de signaler le mouvement tout frais éclos en faveur de la création d'un Institut des hautes études en vue de former une élite de savants plutôt que d'améliorer le *vulgum pecus,* — s'il nous est permis de nous servir de ce mot, — des carrières libérales.

C'est en vue de satisfaire à ce *desideratum* qu'au Congrès international de l'enseignement, tenu à Bruxelles l'été dernier, on posa cette question : « Le but des études supérieures doit-il être limité à l'acquisition des aptitudes professionnelles? »

Le problème se subdivisait en deux branches : Les études universitaires ne doivent-elles pas être considérées comme destinées à répandre dans les classes supérieures les notions essentielles de toutes les sciences et à concourir ainsi à la culture générale de la nation? — Est-il utile, en vue du progrès des sciences, d'organiser des études supérieures en dehors du programme des études actuelles des Universités?

Il semble que d'une façon sommaire les deux questions ap-

pellent une réponse affirmative. Oui, les études supérieures doivent concourir à la culture générale de la nation, ce qui suppose des cours publics comme ceux de la Sorbonne et du Collège de France. Oui, il est utile de donner un couronnement à l'enseignement supérieur, ce qui suppose une organisation du genre de celle de l'École des Chartes ou de l'Institut des hautes études.

M. Crocq, professeur de pathologie à l'Université de Bruxelles et sénateur du royaume, rédigea à ce sujet un remarquable rapport dans lequel il a parfaitement établi la différence qui existe entre le rôle de l'Université et celui de l'Académie, la première ouverte aux jeunes gens qui se destinent aux professions libérales, la seconde s'adressant à des hommes déjà initiés aux principes des sciences qu'ils cultivent et cherchant à les approfondir afin de satisfaire la noble ambition d'augmenter leur savoir.

En Allemagne ce double rôle appartient aux Universités, et d'après M. Crocq, « les deux choses sont incompatibles; il est impossible en général de réunir l'instruction à donner aux élèves pour leur ouvrir l'horizon de la science, et pour les rendre aptes à l'exercice des professions libérales, et cet autre enseignement, plutôt académique, qui consiste à familiariser par la pratique avec les méthodes de recherche. Celui-ci doit se proposer pour but de créer des savants, de donner satisfaction à ceux qui veulent s'adonner aux recherches scientifiques pures, de leur fournir les éléments de l'étude, et d'élever ainsi une pépinière de travailleurs, parmi lesquels les Universités trouveront facilement à recruter leur personnel. Cette séparation de l'enseignement supérieur en deux branches a été parfaitement comprise en France. Les Facultés représentent l'enseignement universitaire proprement dit. Le Collège de France, les leçons du Muséum représentent cet enseignement plus élevé, s'adressent à des hommes déjà nés au monde de la science et initiés à ses éléments. N'oublions pas, dit le rapporteur, que le cours de physiologie du Collège de France a été illustré par les leçons et les découvertes de Magendie, de Claude Bernard et de M. Marey; c'est assez dire avec quel éclat il a atteint le but que j'ai indiqué dans ce qui précède. Il y a quelques années, la France a fait un pas de plus dans cette voie par la création de l'École pratique des hautes études, constituée par un ensemble de cours et de travaux de laboratoire qui ont donné naissance à des publications aussi nombreuses qu'importantes. Ces cours embrassent tout l'ensemble des sciences, depuis les mathématiques et les sciences naturelles jusqu'à la philologie et l'histoire. Il me semble que là est la vraie voie du progrès, et qu'à côté des Universités,

l'enseignement supérieur doit posséder des Instituts de hautes études, écoles de perfectionnement destinées à répandre le goût de la science et à fournir les moyens de le satisfaire. Nulle part peut-être ce besoin ne se fait mieux sentir qu'en Belgique, à cause de la multiplicité de nos Universités, et de la coexistence des établissements libres à côté de ceux de l'État. Aussi j'estime que le gouvernement qui créerait en Belgique un Institut central des hautes études, destiné à former le couronnement de l'édifice de l'enseignement, aurait bien mérité de la patrie et que l'on ne devrait reculer devant aucun sacrifice pour atteindre ce but. »

Les idées de M. Crocq ne prévalurent pas au Congrès et, dans un rapport adressé récemment à la *Ligue de l'enseignement,* le secrétaire général de cette institution, M. Buls, qui est en même temps échevin de l'instruction publique à Bruxelles, résumait en ces termes les décisions prises : « Tout le monde est tombé d'accord pour déclarer que le but des études supérieures ne devait pas être limité à l'aquisition des aptitudes professionnelles, mais qu'elles devaient avoir pour mission de répandre dans les classes supérieures les notions de toutes les sciences, mais le rapporteur est resté à peu près seul de son avis, quand il est venu demander pour réaliser plus complètement cet idéal, la création d'une École de hautes études; ni le Collège de France, ni le Muséum, ni l'École des hautes études de Paris, ne justifient ce projet. Le Collège de France et le Muséum sont sortis d'une même pensée d'émancipation : la nécessité d'inaugurer des enseignements dont l'Université de Paris se refusait à admettre le contact. Quant à l'École des hautes études, dans la pensée de son fondateur, M. Duruy, elle n'avait pour but que de pourvoir au plus pressé, de remédier momentanément à l'insuffisance et à la pauvreté d'installation des Facultés. Inspirons-nous plutôt de la forte organisation allemande à la fois Facultés et écoles, ajoutons-y l'éducation politique, l'histoire des religions afin d'émanciper l'esprit de la jeunesse, et cherchons à exercer une action morale sur sa conduite dans l'intérêt des mœurs nationales et de l'esprit public. »

La conclusion de M. Buls ne me paraît pas très claire. La proposition de répandre dans les classes supérieures les notions essentielles de toutes les sciences, alors que les élèves des Universités constituent dans la nation une infime minorité, implique l'ouverture de cours publics, la création d'un foyer d'où la lumière rayonne sur la société tout entière, et cet enseignement oratoire et vulgarisateur n'exclut pas l'institution de l'École des hautes études si bien définie par M. Crocq et destinée à former

des savants, de même que cette École, de son côté, n'exclut pas l'organisation des séminaires annexés aux Universités allemandes.

Et pourquoi pas les trois institutions au lieu d'une? Serait-ce parce qu'il est interdit aux nations de se montrer prodigues et de jeter l'or à pleines mains quand il s'agit de la grande cause de l'instruction publique?

Le gouvernement issu des élections libérales de 1878, s'est prescrit une mission de *défense nationale* contre l'ignorance; dès lors, n'a-t-il pas le droit et le devoir d'organiser l'enseignement à tous les degrés, comme il organiserait la défense du territoire,— et de raisonner comme s'il s'agissait d'une armée qui ne doit pas renoncer à posséder une cavalerie parfaite et une infanterie de premier ordre parce qu'elle aurait une artillerie de premier choix? Notre appétit glouton rencontrerait une objection plus sérieuse dans la difficulté de réunir un nombre suffisant de professeurs d'élite pour tant d'établissements nouveaux. Mais, comme l'a dit M. Vanderkindere dans son récent discours, si la Belgique ne suffit pas à fournir les éléments nécessaires, pourquoi ne pas les demander à l'étranger? Le gouvernement des Pays-Bas, lorsqu'il fonda les Universités de l'État après 1815, n'hésita pas à s'adresser à l'Allemagne qui lui donna des professeurs tels que MM. Haus et Warnkœnig, deux maîtres de la science du droit. Après 1830, l'Université de France nous donna à son tour des savants et des lettrés tels que Francis Huet, Baron et Margerin. Nous en pourrions citer d'autres que les évènements politiques amenèrent à occuper des chaires dans les écoles belges, depuis Gioberti jusqu'à Bancel, et qui ont laissé des traces fécondes de leur enseignement. Ne voit-on pas chaque jour aussi des industriels aller chercher au dehors l'outillage et le personnel qui ravivent et perfectionnent les travaux matériels? Pourquoi pas le libre échange en matière d'instruction comme en matière de négoce?

M. Vanderkindere, tout en indiquant ses préférences pour le système des Universités allemandes, s'est prononcé en faveur de la création de l'Institut des hautes études et d'une École normale pour l'enseignement de l'histoire et de la philologie, qu'on établirait dans la capitale, où sont les archives générales du royaume et la Bibliothèque royale. Il y voudrait voir donner des cours de paléographie et de diplomatique, lire et interpréter les chartes et les chroniques, créer une sorte de laboratoire dans lequel on formerait des érudits et des savants qui ne seraient plus, comme aujourd'hui, des *autodidactes*.

En restreignant ainsi le programme que nous avons indiqué plus haut, peut-être l'orateur en a-t-il rendu la réalisation plus difficile. Les idées de centralisation n'ont jamais trouvé grande faveur en Belgique, et les Universités de Liège et de Gand verraient avec déplaisir doter la capitale seule d'une institution supérieure dominant de haut les Facultés de province, et le gouvernement obtiendrait plus facilement des Chambres la dotation de plusieurs écoles nouvelles, réparties sur divers points du pays, que celle d'un établissement unique qui attirerait à Bruxelles la fleur de la jeunesse studieuse. Mais s'il était sérieusement question d'organiser le couronnement des hautes études, l'objection la plus puissante se trouverait dans la difficulté de recruter une clientèle suffisante pour justifier, aux yeux des Chambres et du public, la charge financière qu'imposerait l'entretien des nouveaux collèges. La science a besoin, pour se développer, d'une atmosphère spéciale, d'un concours de volontés, d'une émulation, d'un esprit de sacrifice bien rares dans notre temps, et la jeunesse d'aujourd'hui s'accommode assez mal des mœurs des Bénédictins. Il ne suffit point, pour la séduire, de lui faire entrevoir les nobles perspectives qu'ouvrira l'étude dans un petit pays où les rivalités ardentes de la politique ont été seules capables jusqu'ici de disputer le terrain au culte des jouissances matérielles. Nos savants se meuvent dans un cercle étroit et sans atteindre à cette considération populaire qui devrait être la récompense suprême de leurs travaux. Un siège à l'Académie, l'estime d'un petit groupe d'admirateurs, tempérée par une certaine envie et un secret dénigrement, parfois une maigre fonction officielle équivalant à celle d'un receveur des contributions et, pour brocher sur le tout, l'indifférence absolue de la foule, tel est le destin que réserve à l'aristocratie du talent une société nourrie dans l'admiration du luxe et des spéculations de bourse. La fortune, bien ou mal acquise, tient le haut du pavé, couvrant de ses dédains la science, à moins qu'elle ne soit revêtue, par aventure, de l'uniforme du fonctionnaire.

Le talent sans passeport officiel fait l'effet, dans la société, des souliers à cordons de M. Roland dans les salons dorés du château de Versailles. La création d'établissements scientifiques bien dotés, inaugurés avec éclat, comptant parmi leurs professeurs des illustrations étrangères, précédées d'un grand renom et dominant de haut les idées mesquines de la masse, contribuerait peut-être à modifier ce courant des esprits; les parvenus de la science se verraient peut-être un jour placés sur la même ligne que les parvenus de la prime, du report et de la routine administrative. Cette rai-

son, ajoutée à beaucoup d'autres, doit pousser un pays soucieux de sa gloire à fonder des institutions de haute culture morale, procurant aux maîtres ce prestige et ces honneurs qui mettent la science à même de rivaliser avec la richesse sur le terrain social, séduisant les disciples par l'attrait d'horizons nouveaux, et provoquant chez tous, par la contagion de l'exemple, la salutaire ambition des conquêtes intellectuelles.

Louis HYMANS.

LA PHILOSOPHIE

DANS LES GYMNASES ALLEMANDS

Les Allemands ont été appelés le peuple des penseurs et, certes, en Allemagne, depuis la réforme du XVIe siècle, la classe dirigeante s'est consacrée à la spéculation philosophique avec plus d'ardeur que dans aucun pays du monde. Les plus grands philosophes des temps modernes, Kant, Hegel, sont Allemands, aussi est-on fondé à se demander quelle influence ont exercée les tendances philosophiques de notre époque sur les Universités où, de préférence, les classes dirigeantes reçoivent leur éducation intellectuelle. Nous devons nous attendre, en effet, à ce que cette influence existe. L'enseignement supérieur, lors même qu'il est indépendant de l'État et du public, comme dans les vieilles écoles d'Angleterre, telles que Eton et Harrow School, ne peut se soustraire entièrement à l'esprit du temps ; et cela est moins possible encore quand le gouvernement qui, en Prusse par exemple, se considère comme le représentant légitime de toute culture idéale du temps, tient en main l'administration des hautes Écoles. De même que l'influence du gouvernement a peu à peu introduit dans les gymnases, à côté de la religion, du latin et du grec, bien d'autres études encore, par exemple l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, une langue moderne, etc., nous supposons que la philosophie n'a pas dû être éloignée des classes supérieures du gymnase, et que les principales abstractions philosophiques n'ont pas dû rester ignorées des écoliers. Et, par le fait, depuis la Réforme, on a plus d'une fois essayé d'enseigner au gymnase la logique, la rhétorique et la dialectique. Luther, Mélanchton, D. Wyttenbach désiraient cet enseignement ; ils l'organisèrent et écrivirent même des abrégés sur ces matières.

Il semble étrange, au premier coup d'œil, que justement le grand mouvement issu de Kant fût nuisible à l'enseignement didactique de la philosophie dans les gymnases. Les vieilles formules transmises de génération en génération furent détruites par

la critique ; les idées nouvelles ne convinrent pas tout de suite aux écoles. Le gouvernement prussien disait encore en 1816 que la philosophie, la logique, l'esthétique, la rhétorique n'étaient pas des sujets d'enseignement pour les gymnases, et que si l'on étudiait avec exactitude et application les matières ordinaires du programme, la force intellectuelle se développerait suffisamment, et un esprit philosophique s'éveillerait qui serait ensuite capable de s'occuper, à l'Académie, de la véritable philosophie. Cette disposition ministérielle supprimait donc la tradition philosophique dans les écoles. Mais cela ne dura pas longtemps. Les professeurs de l'Université se plaignirent de recevoir des jeunes gens tout à fait ignorants de la psychologie et de la logique ; tandis que les études philosophiques devenaient plus difficiles, il était regrettable que les écoles ne fissent plus rien pour aider à surmonter ces difficultés. Le gouvernement eut égard à ces plaintes et demanda l'avis du philosophe Hegel (1822). Celui-ci reconnut que l'étude des classiques et de la doctrine religieuse dans les gymnases était déjà une préparation importante à la philosophie, mais, dit-il, il y faudrait encore une introduction directe. Sans doute les gymnases ne pourraient s'occuper de philosophie proprement dite, les écoliers ne sont pas mûrs encore pour la spéculation philosophique, mais on pourrait bien étudier : 1° la psychologie expérimentale ; 2° la logique ; 3° la morale et, comme partie à ce qu'il semble, de la doctrine religieuse, les preuves de l'existence de Dieu. Cet avis d'un homme si considérable, dont la pensée, embrassant toute chose, étonnait le monde, fut décisif pour le ministère prussien. En 1825, le sujet d'étude prohibé fut de nouveau prescrit et tout à fait selon Hegel, et si, en 1856, une disposition nouvelle, sans supprimer expressément l'enseignement préparatoire à la philosophie, le traita avec quelque dédain, le ministère prussien, en 1862, donna, en sa faveur, une nouvelle impulsion aux écoles, et c'est le point où nous en sommes aujourd'hui. En Prusse, et dans la plupart des écoles d'Allemagne, en Autriche encore davantage, les gymnases consacrent, dans les deux ou trois dernières années, de une à trois heures par semaine à des études préparatoires de philosophie (προπαίδευμα, *Propädeutik der Philosophie*). Les établissements d'instruction rendent compte dans leurs bulletins annuels des sujets philosophiques qu'ils ont traités, et le certificat que le *maturus* (bachelier ès lettres) doit produire lors de son inscription à la Faculté académique mentionne également si le nouvel étudiant possède d'une manière satisfaisante les éléments de la logique et de la psychologie. Dans l'état des esprits en Allemagne, on comprendra

facilement que, sur des questions si délicates, où le gouvernement même a varié, la décision légale qui est intervenue n'a pas coupé court à la discussion. Au contraire, jusqu'à ce jour, l'enseignement préparatoire à la philosophie, sa légitimité dans l'enseignement supérieur, son étendue, sa méthode, le caractère que doivent avoir les livres d'enseignement ont été le sujet des plus vifs débats ; et, ce qui est plus particulièrement intéressant, le gouvernement lui-même demande de temps à autre que la discussion soit rouverte sur toutes ces questions, Nous avons en Prusse une importante institution où ces controverses trouvent leur place. Dans presque toutes les provinces de Prusse, les directeurs des gymnases, des *realschulen* et des établissements se rapportant à ces deux types, sans être de plein exercice, ont tous les trois ans des réunions qui durent trois à six jours. Sous la présidence d'un conseiller, ils discutent divers sujets proposés par l'autorité. Chaque question est étudiée en commun plusieurs mois auparavant par le corps enseignant de chaque école, et l'idée à laquelle il s'arrête est soumise par deux mémoires écrits à la conférence des directeurs. Ces mémoires ont naturellement le droit de critique. C'est dans ces formes que la question de la philosophie au gymnase a été traitée dans plusieurs provinces. Il paraît bien, comme nous l'avons dit, que la question n'est pas encore résolue, et les opinions les plus diverses se font jour l'une en face de l'autre. Elles restent étrangères à la politique et à la religion, il y a des directeurs ultramontains qui sont pleins d'ardeur pour l'enseignement préparatoire de la philosophie, et il y a des protestants qui lui refusent le droit d'entrer dans les écoles. A vrai dire, cette dernière opinion est très rare. Nous avons eu récemment l'occasion de constater que, sur 28 votants, 5 seulement se prononçaient contre des études préparatoires de philosophie *ex-professo*, c'est-à-dire contre des leçons suivies ; mais ces 5 opposants mêmes voulaient qu'on ne perdît aucune occasion de familiariser les élèves les plus avancés avec un certain nombre de sujets philosophiques pris spécialement dans la logique et la rhétorique. Les 23 autres se prononçaient pour un cours préparatoire suivi, en disant que, traiter des questions philosophiques seulement par occasion ne convenait pas au caractère de la philosophie qui exige une suite et un enchaînement rigoureux. On pourrait reprocher aux pédagogues allemands d'être encore si peu unis sur un point didactique si important. Mais la chose n'est pas si grave qu'elle le paraît. D'une part, en effet, les prescriptions du gouvernement sont, au point de vue pratique, une garantie contre le caprice individuel ; d'autre part, cet enseignement est d'impor-

tance secondaire pour le gymnase, et ses amis les plus zélés accordent qu'il ne renferme pas un intérêt vital, il est donc relativement facile d'admettre à son endroit une diversité d'opinions.

La discussion ne manque pas d'importance : d'abord pour ce qui est d'instituer et de recommander l'enseignement philosophique dans les classes supérieures, certains partisans de cet enseignement arrangent une démonstration facile : « Puisque l'Université s'occupe de philosophie, disent-ils, et que nous avons le devoir de préparer nos élèves à l'Université, nous devons donc les pourvoir de philosophie, naturellement dans la mesure qui convient à une école. » D'autres, qui considèrent le gymnase plutôt dans ses rapports avec la vie qu'avec les études universitaires, ont des vues plus modestes encore : « Sans éducation philosophique, disent-ils, si élémentaire qu'elle soit, on ne peut même pas tenir une conversation un peu élevée ou comprendre comme il faut un journal. » Toute la terminologie scientifique repose sur des abstractions philosophiques. Il ne faut pas en épargner aux écoliers la discussion approfondie et suivie, autrement ils n'auraient jamais dans la vie qu'un goût superficiel pour ce qui est vrai et solide.

Ces deux motifs, on le voit, sont justes, mais ne suffisent pas à démontrer l'utilité d'une préparation à la philosophie. On a encore introduit dans la discussion un argument psychologique qu'on développe à peu près ainsi :

Si nous nous reportons à la manière dont l'enfant apprend, nous trouvons qu'il vit d'observations concrètes; chaque détail frappe ses sens, tout est pour lui sensation, mais il va plus loin, peu à peu il forme des abstractions, des idées générales, des règles qui embrassent un certain nombre de perceptions isolées. Tel est le progrès de l'idée non seulement dans l'observation de la nature et dans les mathématiques, mais encore dans l'étude des choses humaines, de l'histoire, de la morale, de la littérature, de la religion. Dans toutes ces directions, nous guidons les esprits en croissance des faits particuliers aux lois générales qui se révèlent à nous. Sur cette longue route, l'écolier acquiert, jusqu'à sa seizième ou dix-septième année, une éducation d'esprit, une capacité de juger et de conclure qui lui aideront à trouver la route parmi les difficultés que les études supérieures et la vie lui offriront plus tard. Mais cette analyse du développement de l'esprit nous montre encore que, justement à cet âge de dix-sept ans, en règle générale et dans les conditions normales de l'esprit, s'éveille un nouveau besoin : l'intelligence est suffisamment mûre, le jeune homme pense vite et, le plus souvent, pense juste; il a des impressions

fortes, des principes moraux, mais il ne s'est pas demandé de quelle manière il a acquis tout cela, ni de quel droit les autres et lui-même jugent et concluent ainsi. En un mot, l'âge est venu de la réflexion intérieure, de la délibération philosophique. On doit prendre cela en considération. Il y a des jeunes gens distingués qui, à cet âge critique, tirent d'eux-mêmes leur philosophie, sans le secours d'un maître, comme Pascal formait ses théorèmes mathématiques. Mais ils sont rares. La plupart des jeunes gens ont besoin qu'on les guide dans la philosophie que nous avons de la même manière que dans la langue que nous parlons et que nous ne laissons pas remplacer par le bégaiement des petits enfants qui pourraient se faire leur langue.

Voici donc la pensée : les élèves les plus avancés de nos gymnases doivent désirer, dans l'intérêt de leur développement intellectuel et pour satisfaire à leurs besoins d'esprit, que nous mettions à leur portée les éléments de la philosophie, même sans songer à l'Université que, d'ailleurs, un certain nombre d'entre eux ne fréquenteront pas.

Si l'on définit ainsi la question, il est également possible d'indiquer les exceptions qui peuvent se trouver. S'il y a, en effet, une nation ou une population dans laquelle, à l'âge que nous avons dit, ce besoin de pensée libre et d'observation de la marche de l'esprit ne s'éveille pas, dans laquelle les écoliers sont entièrement satisfaits dès qu'ils connaissent le monde extérieur, en ce cas, il n'est pas prescrit de guider cette jeunesse dans la philosophie et peut-être même serait-ce plus nuisible qu'utile.

Voici encore une observation qui se rattache à la précédente : dans les écoles allemandes, l'enseignement préparatoire à la philosophie réussit là seulement où les maîtres des classes précédentes se sont appliqués dès le commencement à développer la raison, et ont toujours demandé les causes des faits naturels, littéraires et grammaticaux. Mais là où les maîtres sont contents lorsque leurs élèves se remplissent la mémoire de choses et de notices, ou cousent des phrases les unes aux autres, là où les maîtres poussent leurs élèves à travailler pour l'ostentation et les distinctions honorifiques, et non à pénétrer les choses elles-mêmes, on compterait en vain que l'esprit prenne au moment voulu la direction philosophique. Il est également inutile que de tels esprits étudient à l'Université les choses philosophiques ; ils ne sont pas mûrs pour ces questions à l'âge normal, plus tard ils ne peuvent non plus concevoir pour elles un véritable intérêt, abstraction faite naturellement de quelques esprits.

On comprend aussi pourquoi les pédagogues allemands ne se contentent pas de faire lire aux écoliers quelques ouvrages philosophiques. Ils lisent un certain nombre de *Dialogues* de Platon, le *de Officiis* de Cicéron, les *Tusculanæ Disputationes,* et aussi parfois le traité *De finibus bonorum et malorum.* Les maîtres ne se contentent pas non plus de faire lire à l'école des pages de Descartes, Leibniz, Locke, Berkeley, Hume ; tout cela est très utile, mais c'est encore du nouveau qui vient s'ajouter aux matériaux étrangers fournis par la littérature ; le jeune homme entend des pensées étrangères, il n'entre pas dans le monde de l'esprit proprement dit, n'essaie pas de simplifier et d'éclairer par ses propres efforts cette vie intellectuelle qui embrasse tant de choses.

Les pédagogues allemands refusent aussi de considérer l'histoire de la philosophie comme un moyen efficace de l'éducation philosophique désirée. Quantité de notices détachées sur l'histoire de la philosophie se rencontrent dans les classiques, dans l'histoire ancienne et moderne, dans l'histoire des manifestations intellectuelles (Culturgeschichte) ; la religion même ne peut pas omettre entièrement ces détails, mais ce qui manque à l'élève avancé lui-même, ce sont les bases d'une connaissance particulière et réelle du développement philosophique. Apprendre par cœur des phrases dans un précis de l'histoire de la philosophie est un travail tout à fait stérile, cela ne donne que l'apparence du savoir. Avant tout, d'ailleurs, cette branche est essentiellement historique et non pas philosophique, elle ne répond donc nullement aux besoins d'esprit du jeune homme. Il ne veut pas connaître ce qu'un grand esprit, fût-ce même Aristote, a pensé autrefois sur un problème important ; ce qu'il veut, c'est pénétrer lui-même ces questions avec l'aide de son maître, c'est faire une enquête sur le développement, la vérité, la valeur du monde d'idées qui s'est formé dans son propre esprit ; c'est par cette notion d'enchaînement et de légitimité, se fortifier pour des recherches ultérieures, se former ainsi peu à peu une sorte de caractère scientifique. Si maintenant on demande quelles parties de la philosophie conviennent pour ces études préparatoires, les pédagogues allemands sont unanimes à mettre en première ligne la logique et la psychologie expérimentale ; ils choisissent la logique surtout pour deux raisons : d'abord parce qu'elle est assez indépendante des controverses, Kant même n'y a guère apporté de changements ; c'est pourquoi un Allemand très versé dans la philosophie d'Aristote, feu le professeur Trendelenburg, de Berlin, a pu composer des *Éléments de logique*, extraits de l'*Organon* et des autres écrits phi-

losophiques d'Aristote en transcrivant ses paroles mêmes, et un certain nombre de gymnases ont adopté ces morceaux choisis comme manuel de logique. Plusieurs cependant l'ont abandonné parce que le texte grec ajoute à la difficulté de la matière la difficulté de la langue. Le célèbre auteur a reconnu lui-même cet inconvénient et a fait deux autres livres, l'un en latin, l'autre en allemand, pour expliquer ces fragments grecs.

En tous cas, il est vrai de dire que, sur le terrain de la logique les différentes écoles philosophiques s'entendent très bien, et que les recherches modernes, par exemple sur l'induction, sont plutôt un développement et une extension qu'une réforme de la vieille logique.

Le second motif qui plaide en faveur de la logique, est la valeur si grande de ses lois dans le domaine de l'esprit humain. La langue est entièrement pénétrée de logique, les compositions mêmes des élèves les préparent à la logique et ne sont pas moins inspirées par la réflexion et par des exercices logiques. Il y a donc un accord général sur cette première partie de l'enseignement philosophique. Au sujet de la psychologie, les maîtres sont également d'accord ; il y a cependant une distinction à faire. La psychologie a un double domaine. En tant que partie de la métaphysique, elle ne convient pas à la jeunesse, pas plus que la métaphysique, généralement. La nature de l'âme, la théorie sur la destinée, son immortalité, ses facultés, etc., ne sont pas matières philosophiques à la portée des jeunes gens. Le peu que nous en devions dire appartient aux leçons de religion. Mais ce qui relève de l'enseignement philosophique, ce qui a reçu le nom de psychologie expérimentale est un sujet plus modeste. Cette branche de la science suppose que la nature de l'âme a été expliquée, et se demande seulement, d'après le témoignage de l'observation et de l'expérimentation, comment cette âme, partant des éléments simples, acquiert toute sa richesse de notions, de sentiments et de caractères. Ce sont surtout les lois de l'intelligence, de la perception, des phénomènes de mémoire et d'oubli, de l'association des idées, de la réflexion et de la combinaison, de l'imagination, de la généralisation, qui occupent l'attention de l'élève, et doivent faire naître en lui l'habitude de rechercher toujours les motifs pour lesquels les hommes jugent de telle ou telle manière. L'habitude de se rendre compte des faits psychologiques purs et simples préparent l'âme à en recevoir l'impression. La psychologie sociale elle-même qui, en Allemagne, est devenue peu à peu une science, grâce à des hommes tels que Lazarus et Steinthal, offre à cette

psychologie scolaire plus d'un point d'attache. Précédemment, en effet, l'élève a déjà entendu et lu bien des choses sur la vie intellectuelle et morale des peuples anciens, et la différence de leur pensée et de leur art. Ces notions sont alors soumises à la réflexion philosophique, en tant qu'elles prêtent déjà à une théorie.

De même qu'on est presque unanime en Allemagne à admettre l'utilité de ces deux branches d'étude, la logique et la psychologie, de même on est généralement d'accord à exclure, de l'enseignement élémentaire, la philosophie de la nature, la métaphysique, l'esthétique, et, comme nous l'avons dit, l'histoire de la philosophie. Naturellement, il est question, de temps à autre, d'esthétique, à propos de la lecture des classiques, de Lessing, de Gœthe, etc., mais on se borne à des remarques faites en passant : d'ailleurs, nous n'avons pas encore une science philosophique de l'esthétique. Des dissertations ingénieuses ne sont pas la science ; l'école, du moins, ne peut s'engager dans cette voie.

Il peut sembler étrange à un Français que presque tous les pédagogues allemands laissent de côté la morale tandis que j'ai sous les yeux la *Liste des livres classiques pour l'enseignement secondaire* (année 1879-80), qui mentionne à la page 41 les *Éléments de morale* par Henri Joly. Certaines autorités considérables, comme Hegel, Herbart, Mager, ont plaidé en faveur de l'enseignement philosophique de la morale dans les gymnases, mais ils n'ont trouvé presque aucun partisan.

Il faut chercher d'abord la cause de cet ostracisme dans une tendance générale à restreindre autant que possible les matières d'enseignement. Nous avons déjà, dit-on en Allemagne, laissé pénétrer dans les gymnases une trop grande variété d'études sous la pression de la vie moderne, mais nous ne voulons pas oublier l'adage : πολυμαθία τὸν νοῦν οὐ διδάσκει ου τρέφει. Nous voulons avoir de nouveau pour but la concentration de l'esprit (*Einseitigkeit*) (1) qui est si importante et qui seule produit des caractères.

On ne peut guère combattre cette thèse universelle, soutenue à bonne intention; il est seulement douteux qu'on puisse l'invoquer contre l'enseignement de la morale.

Il y a, par le fait, contre cet enseignement, d'autres raisons qui sont d'un plus grand poids. La philosophie morale est très peu connue en Allemagne, on s'y tient à la morale religieuse telle

(1) Mot favori de plusieurs pédagogues; un Anglais s'est hasardé à faire le mot « *onesidedness* » naturellement dans un sens favorable, et non dans le sens de « *narrow-mind* ».

qu'elle est prêchée par les églises chrétiennes. Il y a bien des gens qui regardent la morale philosophique comme une illusion, c'est là sans doute une erreur ; la science le prouve. Mais comme on ne peut bien enseigner ce qu'on ne connaît pas, et que d'ailleurs une différence entre la morale religieuse et l'enseignement philosophique pourrait produire, le cas échéant, une collision grave et préjudiciable à l'élève, il vaudrait mieux, tout d'abord, ne pas admettre la morale philosophique dans le cadre officiel du cours de philosophie. Les maîtres qui croient pouvoir traiter utilement de la morale avec leurs élèves n'en sont point empêchés. Quelques-uns d'entre eux qui l'ont fait attestent que les résultats sont très bons et que les élèves sont plus attirés par cette étude que par la logique qui aura toujours quelque chose de sec.

Plus haut nous avons allégué, comme un avantage de la logique, que cette partie de la science présente très peu de variations ; il n'en est point ainsi de la morale, comme nous venons de l'expliquer, et de la psychologie. La psychologie, même dans la partie dont l'école peut s'occuper, dans le domaine expérimental et accessible à l'observation personnelle, n'a pas été fixée par la science d'une manière aussi incontestable qu'on pourrait le désirer. Cette condition fâcheuse, qui, d'ailleurs, s'améliore peu à peu, rend plus lourde la tâche du maître, mais ne la rend pas impossible. Si les maîtres des gymnases voulaient attendre que toutes les questions pendantes fussent résolues par la science, ou, au moins, que les neuf dixièmes de ces questions fussent vidées, nous n'aurions plus qu'à fermer les portes de nos établissements. La grammaire grecque, même, donne lieu, en Allemagne, à de nombreuses controverses. Dans ces conditions, il ne pourrait être question d'enseignement religieux dans les pays protestants. Ces considérations, d'une prudence exagérée, ne sauraient donc nous arrêter. Nous demandons seulement au jugement du maître que, dans l'intérêt de ses élèves, il choisisse, dans la science, ce que leurs esprits peuvent supporter. Qu'il garde pour lui ses hypothèses, même quand il leur croit de la valeur : voilà ce qu'il faut pour la philosophie. L'écolier, selon Herbart, doit apprendre que, dans des questions si difficiles, l'avenir apportera encore bien des développements et bien des changements. La chose principale n'est pas le dogme philosophique, mais l'habitude de l'observation et de la discussion des fonctions intellectuelles de l'homme. Aussi est-il assez inutile que certains philosophes universitaires craignent de voir arriver des élèves avec des idées toutes faites ; si cela arrive une fois par la maladresse d'un maître, il sera facile au professeur

d'Université de détruire l'assurance imaginaire du jeune philosophe. L'enseignement préparatoire aura eu pour ceux-là son importance.

Si l'on veut compléter ces réflexions générales par une connaissance plus détaillée des matières proposées aux élèves les plus avancés des gymnases allemands, il faut d'abord parcourir les livres suivants dont on se sert le plus souvent :

Trendelenburg : *Elementa logices Aristoteleæ ;* Berlin, 1874.

Theodor Rumpel : *Philosophische Propädeutik*, 3e Aufl. ; Gütersloh, 1873.

W. Hollenberg : *Philosophische Propädeutik,* 2e Aufl. (*Logik, Psychologie und Ethik*) ; 1875, Elberfeld.

Hoffmann : *Abriss der Logik* (*und Rhetorik*) ; Clausthal.

W. HOLLENBERG,

Directeur du gymnase de Saarbrücken.

DE

L'HISTOIRE DU DROIT FRANÇAIS

ET DE LA NÉCESSITÉ DE DÉVELOPPER CETTE PARTIE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES FACULTÉS JURIDIQUES

Monsieur,

Vous avez bien voulu me permettre de vous soumettre pour la *Revue* que vous dirigez quelques idées sur une partie de l'enseignement supérieur du Droit dans les écoles françaises. Je viens donc vous faire connaître quel fruit j'ai tiré de mes études sur l'histoire du Droit français et vous dire quelle haute importance j'attacherais à l'introduction régulière de l'étude de cette histoire dans vos Facultés de Droit.

Je n'insisterais pas sur ces idées, si une longue expérience de quarante ans ne m'avait donné la conviction intime que précisément l'instruction supérieure, ou, ce que nous appelons en Allemagne l'instruction universitaire, a un caractère bien net et bien différent de celui des autres parties de l'instruction publique.

Les réflexions que j'ai faites pendant toute ma vie de professeur, et je puis ajouter les relations amicales que j'ai eues avec de jeunes étudiants sérieux, m'ont amené aux conclusions suivantes. Si les cours inférieurs sont destinés à donner à l'esprit du jeune homme les éléments d'une instruction scientifique, les cours supérieurs sont seuls capables de le former à la vie publique à laquelle il doit désormais appartenir.

Cet enseignement, en effet, doit lui faire comprendre qu'à partir du jour où il s'y adonne, il ne s'appartient plus tout à fait : il devient un membre d'une grande association poursuivant un but à la fois pratique et scientifique, ayant pour mission de travailler non pas tant à des intérêts individuels, mais plutôt au développement de la civilisation entière. C'est l'idée de sa carrière future

qui s'empare de lui aussitôt qu'il commence à sentir ce que la société lui demande. Il lui vient le sentiment d'une haute responsabilité dès le moment où il comprend qu'il n'étudie plus pour lui-même, mais pour le bien-être, pour le progrès de sa propre nation, bien plus, pour l'humanité tout entière. Je suis intimement convaincu que c'est ce sentiment profond et puissant que l'étudiant doit emporter de l'Université. Je suis persuadé que tout professeur, vraiment digne de ce nom, doit avant tout chercher à inculquer à son disciple les principes dont je viens de parler.

Mais pour bien sentir cette grande mission à laquelle il doit participer au moment où il aborde les études supérieures, le jeune homme doit en même temps se sentir au milieu de sa propre nation, il doit comprendre ou plutôt on doit lui apprendre que le profit que sa nation a tiré de cette civilisation ne provient pas d'un seul et grand effort dont son pays a été capable pendant une période donnée de l'histoire, mais que c'est pour la majeure partie le résultat du travail continu de plusieurs siècles, auquel ont pris part les premiers esprits de notre temps. Ceux-ci ne sont que les héritiers et les successeurs de ces hommes qui, à différentes époques, ont, chacun en ce qui les concernait, combattu l'ignorance, et, ce qui est encore pire, l'indifférence. Cette dernière, dans tous les siècles, s'oppose en effet au développement des grandes idées. En envisageant à ce point de vue la tâche qu'il s'est imposée, l'étudiant se sentira digne de son Université et de son siècle et un des éléments de cette grande chose qui en réunit mille en un seul mot, la civilisation. Les conquêtes scientifiques de ses ancêtres, groupées en un faisceau de connaissances historiques et en une série de faits, lui indiquent une direction pour le travail qu'il doit entreprendre à l'effet de contribuer à la vie spirituelle et idéale de sa propre nation. Si le jeune homme s'inspire d'idées nouvelles et d'actualités, ce sera la preuve qu'il a compris que son but est le progrès dans tout ce qui est vrai et idéal. Tel est le sens que nous attachons au mot esprit historique dans l'enseignement supérieur, tel est aussi le but que nous nous proposons en demandant, comme une des conditions essentielles de l'enseignement universitaire, de faire précéder l'étude de chaque science de l'histoire spéciale de celle-ci, et l'éducation supérieure en général, de l'histoire générale du monde. Cette histoire seule peut montrer l'humanité dans son ensemble et faire voir non seulement la mission du genre humain, mais encore le grand but que chaque nation doit atteindre par son individualité au milieu des autres.

Nous savons, en effet, que la différence du génie et des qualités

de chaque nation qui constitue leur individualité est une des premières conditions du progrès. Si toutes les nations et tous les hommes étaient égaux au point de vue de l'intelligence, nul n'aurait une valeur supérieure à celle des autres. Il en serait comme de l'or et de l'argent, dont le prix disparaîtrait si tout le monde en possédait la même quantité.

Chaque nation, par le fait même de son caractère propre, a, nous le savons, une mission particulière, mission qu'aucune autre ne pourrait remplir, et nous sommes amenés à comprendre par là comment la vérité et la civilisation sont à la fois grandes et riches, puissantes et inépuisables.

Cette éducation historique, qui est la préface nécessaire de tout enseignement supérieur digne de ce nom, doit comprendre non seulement l'histoire de l'humanité ou de chaque nationalité, mais encore l'histoire de chaque partie de nos sciences et de nos travaux. Il est inutile d'insister davantage sur ce point de vue général. Mais parmi les grandes parties de l'histoire, il y en a une, je crois, qui est d'une importance supérieure, non qu'elle soit plus étendue ou plus profonde que les autres, mais parce qu'elle a avant tout ce que nous appelons un caractère pratique : je veux parler de la jurisprudence, qui a son histoire spéciale.

Je ne me hasarderai point à faire ici une excursion sur le terrain de la notion et de l'idée du Droit et de la Jurisprudence, mais veuillez me permettre une observation qui doit me servir de base pour ce qui suit. Le mot Droit peut se prendre, soit au point de vue philosophique, soit au point de vue positif. Mais de quelque façon que nous envisagions le Droit et la science qui en découle, la Jurisprudence, on revient toujours à un même fait : le Droit ne peut se concevoir sans un objet, sans ce qu'on pourrait appeler le contenu.

Cet objet, par exemple, l'homme, l'argent, existe par lui-même, sans la notion du Droit. Ce Droit ne crée donc point la nature ou ne change pas l'état des choses ou des objets, mais c'est plutôt l'objet et ses modifications qui donnent naissance au Droit et à ses variations. En effet, le Droit est le mouvement des biens, des hommes, de la société, fixé et arrêté à un instant donné. Le Droit fixe le mouvement des choses humaines, le ramène à un fait tangible. C'est le mouvement de la société arrivé à l'état de cristallisation.

D'un autre côté, si l'objet du Droit change, le Droit cesse d'être le même, le Droit appliqué à l'homme plus âgé est autre que celui

concernant l'enfant. Si la société humaine vient à se modifier, une nouvelle organisation du Droit s'établira d'elle-même. Je ne puis suivre les conséquences de ce deuxième axiome, que je formule en disant que la vie de la société est le Droit mis en activité, mais il me faut cependant en tirer ce corollaire, c'est que si j'apprends l'histoire du Droit, en réalité j'apprends l'histoire de la société dans ce moule et cette cristallisation appelés le Droit positif. C'est ce Droit positif donc qui fait de l'histoire de la société un objet concret, un objet saisissable. Si cette proposition est vraie, il s'ensuit que, faute d'étudier l'histoire du Droit, celle du développement de la société restera toujours une chose vague, connue seulement par l'homme qui s'en forme des idées individuelles et basées, non sur les données du Droit positif, mais sur ses propres intuitions ou son degré d'instruction.

En vous entretenant de l'histoire sans connaître le Droit, votre interlocuteur vous fera connaître plutôt l'effet que cette histoire a produit sur son propre esprit. C'est là l'origine de la philosophie de l'histoire, celle des mauvaises comme des belles actions qu'elle nous fait connaître. Sans l'histoire du Droit, fournissant à la philosophie de l'histoire les faits, qui seuls constituent l'histoire proprement dite, cette dernière n'existerait pas.

Si vous voulez admettre plus ou moins cette idée sur ce que j'appellerais volontiers la fonction matérielle, le rôle de l'histoire du Droit positif, vous verrez se développer à vos yeux la grande idée de l'histoire du Droit européen, en premier lieu celle de l'histoire du Droit français. Un pareil sujet mérite bien la peine d'attirer nos regards pour quelques moments.

Le grand fait qui ouvre notre ère (l'ère germanique), c'est l'existence et la lutte de deux grands principes sociaux, dans cette Europe civilisée par les Romains et conquise par les Germains.

L'un de ces principes, celui de l'égalité des droits de tous les hommes, principe des Romains, qui eux-mêmes l'avaient emprunté aux Grecs, est formulé pour la première fois par Aristote en ces termes : « ἴσους εἶναι τούς ἀνθρώπους. » L'autre principe est celui de l'inégalité, pratiqué par les Germains conquérants à l'égard des terres et des peuples subjugués. Soyons brefs, ici il n'y a rien de douteux pour l'histoire du Droit. Le principe romain est contenu dans un code, dont la célébrité sera éternelle : le *Corpus juris*. C'est lui qui a créé ce que nous appelons le Droit romain. Le Droit romain, c'est le principe de l'égalité des hommes érigé en ce système de droit que nous admirons encore aujourd'hui.

Le principe germain se formula dès Charlemagne dans une législation à laquelle nous donnons la dénomination générale de Droit féodal. L'histoire de l'humanité avait mis là en présence deux grandes organisations juridiques. L'une, en effet, était la négation de l'autre. Un combat va s'engager et son récit est l'histoire de la société européenne. Les conditions légales de ce tournoi se trouvent déterminées dans les deux grands corps de Droit, romain et germanique.

D'après ce que nous avons dit plus haut sur la nature du Droit, la lutte entre les deux sociétés, la romaine et la germaine, devait immédiatement devenir un combat entre leurs deux législations. Ce duel, c'est l'histoire du Droit européen. A cette lutte prirent part toutes les grandes nationalités de l'Europe, et elles agirent selon leur nature particulière, et ce mouvement se refléta dans la législation et la jurisprudence de chacune d'elles. A ce point de vue, chaque grande nation a son histoire du Droit. Nous ne donnons toutefois cette qualification de grandes nations qu'à celles qui, dans leur développement, ont pris part à la lutte ; quant à l'histoire du Droit des autres peuples, ce n'est qu'une histoire locale. Au nombre des grandes nations qui ont inauguré et soutenu la lutte de ces deux sociétés, de ces deux principes, de ces deux ordres de législations, nous voyons figurer au premier rang la France. Chez celle-ci le combat commence sous les rois Mérovingiens pour finir avec le Code Napoléon, et c'est l'histoire de ce combat acharné qui constitue celle du Droit français.

Même en nous arrêtant ici, n'avons-nous pas démontré d'ores et déjà l'impossibilité de comprendre l'immense portée de vos Codes, sans l'étude de l'histoire du Droit français et de connaître le Droit français sans l'histoire du Droit enropéen? Peut-on avoir une éducation vraiment supérieure si l'on n'est pas pénétré intimement de l'importance considérable de cette histoire du Droit français pour celle du Droit européen?

Mais permettez-moi, à moi qui me suis occupé un peu de l'histoire du Droit français, de préciser en quelques mots les développements de votre Droit, développements dont l'histoire garderait la mémoire, si vous veniez à l'oublier.

Aussitôt que Charlemagne eut constitué, par ses conquêtes et son administration, une première unité de l'Europe chrétienne, la société germanico-romaine, après avoir été dissoute dans tous les pays de l'Europe, essaya de se reconstituer en érigeant en un corps de lois son Droit originaire. C'est la législation qu'on appelle les Lois barbares. C'est la société germanique fondée en Droit et en Cou-

tumes. Pendant deux siècles entiers ce Droit seul régna en Europe. Mais, vers le XIe siècle, un savant d'origine allemande, Warnerius, trouva le *Corpus juris*. Il fonda l'école de Bologne. C'est à cette école que la Jurisprudence, c'est-à-dire la science du Droit, doit sa naissance. La jurisprudence romaine cherche une nouvelle patrie : elle la trouve en France. La France, cette terre où l'élément germanique a livré les plus rudes combats à l'élément romain, reçoit la jurisprudence romaine à bras ouverts, avec une joie, nous dirions presque naïve, au commencement, sans se rendre compte de la différence profonde existant entre le principe de cette jurisprudence et celui du Droit féodal, et sans trouver nulle part d'antagonisme entre ces deux systèmes destinés à se livrer un combat à outrance. Peu de siècles sont plus intéressants et plus riches pour l'histoire du Droit européen et surtout pour celle du Droit français que le XIIIe. Mais, dans tous les cas, il n'y a aucun pays en Europe où cette immense différence de ces deux grands systèmes législatifs ait trouvé une expression aussi claire et aussi puissante qu'en France. La France, depuis lors, est devenue le prototype de la lutte que nous venons de caractériser.

Que ne puis-je vous étaler ici la richesse des sources et la force des pensées jointes à la pureté de l'expression et à l'élégance des formes qui se sont développées pendant cette époque si merveilleuse et si peu connue de l'histoire du Droit français !

Mais je dois indiquer ici l'origine de la formation du Droit et de sa science dont l'Europe entière est redevable à la France du XIIIe siècle, et d'autant plus qu'aujourd'hui encore les trois éléments auxquels la France a donné asile, pour ainsi dire, au milieu des troubles et des guerres du moyen âge, sont en présence, sinon luttant ensemble, au moins ayant chacun un autre caractère, vivifiant le grand travail de la jurisprudence de l'Europe aussi bien en Allemagne qu'en votre France elle-même, malgré que vous y fassiez si peu attention.

Le premier de ces éléments, c'est le Droit féodal avec sa législation : Les Establissemens de saint Louis, les Assises de Jérusalem, le Livre de la Reyne Blanche, *li Livres de jostice et de plet* entre autres, nous mettent au milieu de ce monde féodal qui a eu ses codifications, ses principes de la différence des droits entre les États, son ordre judiciaire et sa procédure féodale. Le système féodal du Droit des métiers, dans le livre de Boileau, nous initie à un monde et à un principe complètement opposés aux idées d'égalité. C'est un système de droit *sui generis* qui répudie directement tout ce qui appartient au Droit romain.

La deuxième source, au commencement peu développée, c'est le Droit romain, qui a déjà commencé à franchir les Alpes et à prendre place dans les jugements des Parlements et dans les études.

Enfin, le troisième élément est le plus important, car c'est lui qui a formé le génie de l'histoire du Droit français. C'est ce grand travail d'union de l'élément historique du Droit germanique à l'élément dominant du Droit romain, travail dont le chef-d'œuvre est le Code Napoléon, fruit d'un combat interne de jurisprudence, qui a duré plus de six siècles. Le jurisconsulte éminent qui fut à la tête de ce mouvement, est Beaumanoir, le Pothier du XIIIe siècle, homme dont on ne rencontre pas d'égal dans toute l'histoire du Droit européen.

Ces trois formes fondamentales ont alors été en présence en France. Elles commencent à évoluer, elles ont leur littérature et leurs travaux, elles combattent entre elles. Mais trois siècles après, du temps du prince de la science du Droit romain, en Europe, de ce Cujas qui savait unir toute la profondeur de vue des Romains à l'élégance des Français, nous pouvons dire que ces trois éléments ou mouvements juridiques ont pris des formes littéraires assez saisissables et claires pour donner naissance, en se fusionnant, à un nouveau travail, celui du XVIIIe siècle, par lequel le grand héritier de Beaumanoir, Pothier, jeta les bases du Code civil. Au XVIe siècle, nous trouvons, d'un côté, la jurisprudence romaine cultivée par les jurisconsultes français dont les leçons faisaient pour ainsi dire loi dans toute l'Europe, jurisprudence représentée, en France, par l'Université, ayant à sa tête des noms comme Cujas et Forcadel. De l'autre côté, nous trouvons le Droit germanique et féodal dont Charles IX, par la rédaction officielle des Coutumes, avait jeté les fondements, législation représentée par Du Moulin (*Molinæus*) et ses éminents successeurs, Loisel et Argou. Enfin, nous rencontrons l'idée d'une jurisprudence travaillant à unir en un recueil de Droit à elle propre et sous un point de vue plus élevé les deux systèmes ci-dessus analysés, comme de son côté la philosophie de cette époque commençait à nier et cherchait à exterminer toutes les différences sociales sous la monarchie absolue, préparant ainsi l'avènement et le développement de la philosophie des encyclopédistes et de Rousseau. L'homme du XVIe siècle, qui le premier conçut cette idée de fusion, fut Donellus, homme vraiment trop peu connu, mais dont le nom ne périra pas. Je ne puis suivre ici le développement de la littérature de ces trois grandes œuvres fondamentales. Qu'il me suffise de dire que c'est la France qui la première, dans sa juris-

prudence, nous a montré la nature de ces grands principes et que les autres nations de l'Europe ont accepté les idées de la France comme bases des études et de la littérature de la jurisprudence, en y ajoutant des branches correspondant à leur caractère national, les Anglais, notamment, le Droit public, et les Allemands, la philosophie du Droit.

Au XVIIIe siècle, le travail de l'Europe romano-germanique est presque fini, les deux sociétés se sont confondues, le principe de l'inégalité est vaincu, le principe de l'égalité de tous les ordres de la société et de toutes les professions a remporté la victoire et la science du Droit prépare la grande codification du XIXe siècle. Ce travail se rattache, en Angleterre, au nom de Blackstone; en Italie, à celui de Filangieri; en Allemagne, aux noms de Leyser et d'autres: mais, en France, au nom de Pothier dont le *Traité des Obligations* commença une nouvelle époque dans la conception du Droit. Pothier est le véritable créateur du Code civil français, qui a suscité la promulgation du Code civil autrichien, du Code civil de Prusse et de plusieurs autres petits États d'Allemagne. C'était la fin, le grand dénouement de ce mouvement qui commença avec Charlemagne. L'influence immense que la législation française inscrite dans votre Code a eue sur toute la surface du globe, est la conséquence de la position que cette France si brillante et si laborieuse a su prendre dans le développement du Droit européen. Est-il possible que vous connaissiez bien votre Droit, que vous connaissiez bien votre codification, sans bien connaître les sources du Droit, dont elle est sortie? Non, si l'Allemagne se fait fort de connaître à fond l'histoire du Droit ancien, la France devrait connaître le mieux le Droit moderne de l'univers, et si elle tient à bien remplir cette grande mission, n'est-il pas naturel, n'est-il pas nécessaire que vous connaissiez au moins l'histoire du Droit de votre propre pays, histoire si riche, si intéressante, si grande, et, avant tout, si instructive pour vous-mêmes?

Non, Monsieur, je suis intimement convaincu que le temps n'est pas loin où personne en France ne jugera l'enseignement supérieur du Droit complet, disons plus, possible, sans y donner une place, et même un rang élevé à l'histoire du Droit français! Et permettez-moi de rendre ici hommage à ces hommes pleins de science et si féconds en travaux qui se sont faits les champions de l'étude de l'histoire du Droit français pendant de longues années, alors que l'on avait oublié les grands et brillants succès de la France dans le domaine de l'histoire de son Droit. L'histoire retiendra leurs noms. Puisse le présent leur donner le seul succès auquel

ils ont aspiré en combattant si vaillamment, par l'introduction de l'esprit historique dans l'instruction supérieure, et, avant tout, dans l'étude du Droit français. En se dévouant à cette tâche depuis plus de quarante ans, ces hommes ont bien mérité de la science, de l'histoire du Droit, non seulement de la France mais encore du monde entier.

Dr LORENZ DE STEIN,

Professeur d'économie politique à l'Université de Vienne.

CHARLES-GEORGES BRUNS

—

NOTICE

L'année 1880 a privé la jurisprudence allemande de deux hommes dont les publications et les leçons, dans les différentes branches de leur activité, ont obtenu l'approbation et l'estime à un point tel, que peu de leurs contemporains ont pu se glorifier d'un pareil succès. Charles-Georges de Wächter, né le 25 février 1797, avait atteint la limite ordinaire de la vie humaine, et nous nous attendions depuis longtemps à son décès, qui eut lieu le 15 janvier 1881 ; mais nul ne pressentait le coup qui devait nous frapper, le 10 décembre 1880, c'est-à-dire avant la fin de l'année dernière : Charles-Georges Bruns mourut subitement, dans un âge où son activité n'avait encore rencontré aucun obstacle.

Le 24 février 1816, dans la vieille ville de Helmstädt, duché de Brunswick, ancien siège d'une Université célèbre (de 1576 à 1809), était né le fils d'un jurisconsulte, qui fréquenta les cours du gymnase de Brunswick et se consacra ensuite à la jurisprudence dans les Universités de Gœttingue, Heidelberg et Tubingue.

A Tubingue professait alors, simultanément avec C.-G. Wächter, rappelé de Leipzig en 1835, le savant Édouard Schrader, oncle de Bruns, qui exerça une puissante influence sur la direction des études de son neveu.

C'est là que Bruns publia son premier écrit, qui le fit connaître avantageusement. C'était la dissertation intitulée : « Quid conferant vaticana fragmenta ad melius cognoscendum jus romanum ? » (Quelle utilité peut-on tirer des Fragments du Vatican pour l'étude approfondie du droit romain ?) La Faculté de Tubingue avait, en 1836, promis un prix à l'auteur du meilleur mémoire sur cette question ; ce prix fut remporté par Bruns en 1838. Plus tard (1842), le lauréat publia son ouvrage en y ajoutant de nouveaux détails. En 1838, Bruns fut nommé docteur et, en 1839, il reçut l'autorisation d'ouvrir un cours de privat-docent. Nommé professeur extraordinaire en 1844, Bruns dut sans doute ses premiers succès à sa haute capacité, mais une circonstance favorable lui vint en aide, je veux parler de la nomination de Wächter à la présidence d'une

des Chambres du Wurtemberg, à Stuttgart. La vivacité de son intelligence, l'amabilité de sa personne, firent du nouveau professeur le centre d'un cercle d'élèves qui le prirent en affection et en haute estime. C'est vers cette époque que fut publié l'ouvrage regardé à juste titre comme le solide fondement de sa renommée : *le Droit de propriété au moyen âge et dans les temps modernes*, Tubingue, 1848. C'était le premier écrit important qui traitât ce sujet, après le célèbre ouvrage de M. de Savigny. Bruns y développe la transformation éprouvée par le droit de propriété romain au moyen âge et jusqu'à nos jours; il s'efforce de construire sur cette base historique une théorie philosophique fondée sur les principes et sur les modifications législatives apportées au droit de propriété.

Dans l'année 1849, Bruns fut appelé, en qualité de professeur ordinaire, à Rostock; en 1851, à Halle; en 1859, à Tubingue; enfin, dans l'année 1861, il succéda à Keller, à l'Université de Berlin, où il devint académicien en 1875.

L'activité littéraire de Bruns n'a pas produit d'ouvrages volumineux : chacune de ses publications ne se compose que d'un seul volume; son *Droit de propriété* est celui de ses écrits qui a reçu le plus de développement. Toutes ses œuvres portent le sceau d'un certain classicisme; elles sont toutes finies et, l'on peut dire, parfaites. Chacune de ses recherches est faite avec une érudition tout à la fois pénétrante et circonspecte qui le mène jusqu'au point décisif; chaque pensée qu'il émet atteint sa pleine maturité; aussi son exposition est-elle d'une clarté incontestable. Sans se montrer inaccessible aux innovations théoriques, il les soumet à la critique d'une science profonde. Il comprend que nos idées actuelles sur le droit sont bien des fois séparées du droit romain par un vaste abîme; il s'oppose à la tendance qui voudrait élargir encore cette séparation et, par une étude approfondie, il élucide les grandes idées émises par le droit romain, et qui, encore aujourd'hui, ont conservé leur influence sur la société moderne. Ce qui domine chez Bruns, c'est la tendance historique. Mais il est bien éloigné de cet exclusivisme qui voudrait terminer avec l'antiquité le développement de l'histoire et ne reconnaître qu'à cette même antiquité le droit d'être étudiée par un historien instruit et sagace. Bruns nous mène à travers le moyen âge jusqu'à l'époque actuelle pour arriver à la constatation dogmatique du droit tel qu'il existe aujourd'hui.

Caractéristiques sur les points indiqués ci-dessus et faisant époque pour la théorie comme pour la pratique, sont, outre le

Droit de propriété, notamment deux dissertations : (*die Verschollenheit*), 1857 (*Annuaire du droit commun* tome Ier), et le *Constitutum debiti* (Essai sur les dettes), 1861. Cette dernière dissertation, qui parut dans le premier volume du *Journal de l'histoire du droit*, dont Bruns fut un des fondateurs, avait encore pour but de montrer, par un exemple, comment il comprenait la mission de la jurisprudence historique et celle du journal qui était l'organe de cette science. Citons encore la dissertation intitulée : *Der ältere Besitz* et le *Possessorium ordinarium*, 1860 (*Annuaire*, tome IV) et l'écrit distinct : *Die Besitzklagen des Römischen und heutigen Rechts* (1874).

Nous retrouvons Bruns avec les éminentes qualités qui distinguent l'ensemble de son œuvre, mais sous un aspect nouveau dans les grands articles qu'il inséra dans l'*Encyclopédie* de Holtzendorf (tome I, 2e édition, 1873). Ces deux articles sont intitulés : *Histoire et sources du droit romain* et le *Droit romain actuel*. Ce sont des résumés succincts, mais complets, rédigés dans l'intérêt des commençants, mais qui, par l'élégance du style, par des aperçus ingénieux et originaux, peuvent instruire et charmer les connaisseurs eux-mêmes. La perspicacité avec laquelle Bruns sait discerner les pensées solides du droit romain, encore vivantes dans nos législations modernes, assure à ces écrits une valeur durable.

L'ouvrage le plus répandu de Bruns est son recueil de lois romaines, de procès-verbaux et d'extraits de passages, ayant une importance juridique, de Festus, de Varron, des scholiastes de Cicéron, Virgile et autres auteurs, sous le titre de *Fontes juris antiqui* (Sources du droit ancien). Cet ouvrage, qui a paru pour la première fois en 1860, a trouvé une forme de plus en plus achevée dans trois nouvelles éditions, dont la dernière a été publiée en 1880. Il doit être le manuel de tous ceux qui étudient le droit romain jusqu'au IIIe siècle de l'ère chrétienne. Dans la rédaction de cet ouvrage, Bruns fut aidé par Th. Mommsen et par des philologues de ses amis, entre autres par son fils, le docteur H. Bruns. A cet ouvrage correspondent les dissertations insérées dans les 12e et 13e volumes du *Journal de l'histoire du droit* (Zeitschrift für Rechtsgeschichte). Il y fit connaître, à la partie du public versée dans les études de jurisprudence, des inscriptions découvertes depuis peu et importantes par la nature juridique de leur contenu, et qu'il éclaira d'un savant commentaire. Nous passons sous silence quantité d'excellentes dissertations, toutes relatives à la jurisprudence, telles que l'*Essai historique sur la Cession* (1868), *les sept Témoins exigés par le droit romain* (1877), *les Signatures des actes judiciaires, d'après le droit*

romain (1876). Nous mentionnerons avec plus de détails sa dernière publication. Elle est intitulée : *Code syro-romain du* v^e^ *siècle* (1880) et fut écrite en collaboration avec l'orientaliste Sachau. Bruns a pris sa part de la traduction allemande de ce code ; il y a ajouté ses notes sur la pratique du droit. Il a de plus, dans deux commentaires détaillés, élucidé l'origine historique de ce code remarquable, il nous en a révélé le contenu. Sa perspicacité et son érudition ont réussi à puiser, dans cet ouvrage d'une importance secondaire, des renseignements intéressants pour le développement et la rectification de nos connaissances relatives au droit romain.

Ajoutons à ces travaux de science profonde les mémoires justificatifs, rédigés par Bruns pour un procès célèbre dans lequel il eut à lutter contre C.-G. Wächter, avocat de la partie adverse ; enfin, un mémoire écrit pour le congrès des jurisconsultes allemands sur la partie de la législation relative au *Pflichttheilsrecht,* et nous aurons sous les yeux un ensemble de travaux et d'activité littéraires tel qu'aucun autre des jurisconsultes allemands de notre époque ne peut en présenter un semblable.

On peut ajouter que tous les écrits sortis de sa plume sont parfaits dans leur genre. La multiplicité de ses connaissances et de ses pensées faisait de lui un conciliateur entre les hommes de philosophie pure et ceux du droit positif, entre la philologie et la jurisprudence, entre l'histoire et la dogmatique, entre la théorie et la pratique.

La prodigieuse activité de Bruns ne l'a pas empêché de remplir avec dévouement, amour et loyauté les nombreux devoirs que lui imposaient ses fonctions. Ses leçons, qui exigeaient de douze à quinze heures par semaine, embrassaient les différentes branches du droit romain et de la procédure civile ; il présidait en outre à des exercices exégétiques et pratiques dans le *séminaire* de l'école de droit. Son activité lui fournit l'occasion de manifester toute l'amabilité de son caractère. Ses manières répondaient à la verdeur et à l'élasticité de son intelligence. Sa chevelure grisonnante avait beau annoncer l'hiver de sa vie, son intelligence n'en conservait pas moins plusieurs des caractères les plus heureux de la jeunesse. Il a formé un grand nombre d'élèves ; tous l'aimèrent et le respectèrent ; plusieurs d'entre eux ont été particulièrement ses obligés. Mentionnons, dans ce nombre, les jeunes étudiants italiens, aujourd'hui professeurs de droit romain dans les Universités de leur patrie. Les relations amicales et scientifiques qu'il entretint avec eux lui ont fait faire souvent, dans ces dix dernières années, le voyage d'Italie. Il y recevait, pendant son séjour plus ou moins

prolongé, l'hospitalité chez ses élèves de Palerme, Naples, Rome, Bologne et Pise.

Dans le cours même de sa plus grande activité, Bruns nous a été enlevé par une mort subite qu'une courte indisposition n'avait pas permis de prévoir. Il avait entrepris de grands travaux qui, malheureusement, restent inachevés. En revanche, il n'a pas connu les langueurs d'une pénible et cruelle agonie. Le tableau de sa vie restera celui d'un savant qui a parcouru avec bonheur une longue et glorieuse carrière.

Docteur B. DE STINTZING,

Professeur de droit à l'Université de Bonn.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

LES COLLÈGES DES JÉSUITES

(Extrait de l'*Apologie des Jésuites*, par Cerutti) (1)

Les objets que l'Institut se propose dans l'éducation de la jeunesse sont de former et de perfectionner en elle la volonté, la conscience, les mœurs, les manières, la mémoire, l'imagination et la raison.

La soumission est la première vertu du citoyen, et la docilité la première vertu de l'enfant. Si l'on ne s'applique à plier de bonne heure sa volonté, elle se raidira de manière à ne supporter aucun joug et à briser tous les liens. De même qu'on emmaillotte ses membres dès le berceau, pour leur donner une juste proportion, il faut, dès sa première jeunesse, emmailloter pour ainsi dire sa volonté, pour qu'elle conserve, dans tout le reste de la vie, une heureuse et salutaire souplesse. Le père et la mère doivent commencer cet ouvrage, le maître doit le continuer. La complaisance des parents et les flatteries des domestiques sont de grands obstacles dans le sein de la famille; l'impartialité du maître, l'exemple des compagnons et surtout l'appareil d'une distinction glorieuse ou d'une humiliation mortifiante sont de puissants moyens dans les collèges. Cette plus grande facilité que l'éducation publique a pour former la volonté de l'enfant est principalement ce qui doit la faire préférer à l'éducation particulière.

A l'impartialité du maître, à l'exemple des compagnons, à l'appareil d'une humiliation ou d'une distinction publique, l'Institut veut qu'on ajoute un moyen plus utile encore, l'établissement de certaines lois qui règlent et qui maintiennent toute l'économie classique. Ces lois doivent être sues de chaque écolier, et le maître ne doit rien oublier pour que l'observation en soit exacte, générale. Pour l'obtenir, il aura recours aux récompenses plutôt qu'aux punitions, parce que les récompenses excitent et que les punitions découragent. Dans les punitions indispensables, il évitera la trop grande précipitation qui donne à la justice l'air de la violence; dans l'examen des fautes, il supprimera les trop grandes recherches qui inspirent la défiance en inspirant la terreur. Il se souviendra que l'art de dissimuler de petites négligences est, dans certaines occasions,

(1) Nous avons publié, dans nos deux premiers numéros, des extraits empruntés à d'Alembert et à Diderot, sur l'éducation publique au XVIIIe siècle. Pour compléter cette enquête rétrospective et à titre de renseignement, nous reproduisons aujourd'hui un chapitre extrait de l'*Apologie des Jésuites*, par Cerutti, qui date de la même époque. Dans notre prochain numéro, nous donnerons la parole aux encyclopédistes et à un des plus ardents ennemis de l'Institut, à *La Chalotais*. On connaîtra ainsi tout le bien et tout le mal qu'on a dit de l'éducation des Jésuites au siècle dernier.

celui de prévenir de grands écarts. La douceur attire et la contrainte repousse; ce n'est donc qu'après avoir épuisé toutes les ressources de la première qu'il fera usage de la seconde. C'est toujours par une main étrangère qu'il imprimera la crainte et le repentir : la sienne ne doit jamais imprimer que la reconnaissance et le respect. Si sa main ne doit jamais être l'instrument de la douleur, sa voix ne doit pas être non plus l'organe de l'invective : qu'il emploie l'instruction, l'exhortation, le reproche amical; jamais l'injure, jamais le reproche offensant. Pour donner plus de poids à son autorité, qu'il l'appuie de celle des parents; qu'il confère avec eux des moyens les plus propres à régler la conduite et à former le caractère de ses élèves. Toutes les fois que, pour punir la faute, il suffira de mortifier la paresse, le châtiment consistera à imposer un travail particulier qui ne nuise point au travail commun. Dans l'observation des lois et dans la distribution des récompenses, le maître ne doit marquer aucune de ces dictinctions odieuses qui excitent l'arrogance et l'indocilité des uns, la jalousie et le dépit des autres. Que la différence des fortunes n'en mette point dans son affection et, pour obtenir une confiance générale, qu'il témoigne une bienveillance universelle. Qu'il veille avec une attention singulière et qu'il s'intéresse avec une ardeur égale au progrès de chacun de ses élèves. Qu'il se garde bien de ralentir leur activité par l'indifférence, et plus encore d'irriter leur amour-propre par le mépris. Peut-être se trouvera-t-il des mutins et des rebelles dont la volonté se refusera au joug de la règle : après avoir pris, pour les y soumettre, tous les moyens que pourront suggérer la charité et la modération, si l'on ne réussit point, il sera à propos de renvoyer ceux qu'on ne peut dompter, de peur que l'exemple d'une volonté qui aspire à l'indépendance n'y excite toutes les autres, et que par là elles ne se dépravent au lieu de se rectifier.

Mais vous aurez beau lier la volonté au devoir, elle n'y tiendra jamais bien si vous ne l'y enchaînez par la conscience, et le nœud le plus puissant de la conscience, c'est la religion. La religion, en effet, a plus d'empire sur les hommes que les lois mêmes.

Les lois peuvent tout au plus désarmer le bras, la religion va jusqu'à subjuguer la passion; or, on peut cacher son bras à la vigilance humaine, et l'on ne saurait cacher à la vigilance divine sa plus intime passion.

Par les lois on fait respecter le joug, par la religion on le fait chérir; or, le seul joug qu'on porte constamment, c'est celui qu'on porte avec plaisir.

Les lois n'opposent aux forfaits que les terreurs de la mort, la religion leur oppose les terreurs de l'autre vie; or, on reculera bien plutôt à la vue d'un supplice éternel qu'à la vue d'un supplice momentané.

Les lois n'offrent pour motif à la vertu que le devoir, au motif du devoir la religion ajoute l'attrait des récompenses; or, le devoir tout seul n'en impose qu'à la raison; joint à la récompense, il en impose tout à la fois à la raison et au sentiment.

Enfin le glaive des lois n'est guère suspendu que sur la tête du vulgaire, tandis que le tonnerre de la religion gronde sur celle même des rois; or, plus une règle est générale, mieux on s'y soumet.

Puisque donc la religion est ce qu'il y a de plus engageant et de plus coercitif pour l'humanité, que ne devons-nous pas à ceux qui s'efforcent de nous en inspirer le respect, l'amour, les sentiments? c'est pour cela

surtout qu'ont été élevées les écoles de la Société. Les principes et le goût de la religion y sont cultivés avant ceux mêmes des lettres. Saint Ignace prétendait que les Collèges fussent en quelque sorte des temples où l'on vînt puiser avec les vérités profanes les vérités évangéliques ; où l'orgueil de la science fût tempéré par la modestie de la piété ; où le langage des saints consacrât celui des Muses ; où l'on élevât des autels aux vertus à côté des monuments érigés aux arts ; où enfin l'on essayât de perfectionner la conscience avant de perfectionner la mémoire et l'imagination. Que le principal dessein de chaque professeur, dit le *Ratio studiorum*, soit de courber l'esprit tendre de la jeunesse à la vénération due à l'Être Suprême, d'exposer les motifs qu'on a de l'aimer et les moyens par lesquels on doit lui plaire. Qu'il fasse en sorte que tous ses écoliers prennent la salutaire habitude d'assister chaque jour au sacrifice de la messe et d'entendre la parole de Dieu. Que de temps en temps il les excite par de pieuses exhortations à l'usage des sacrements, à l'exercice de la prière, aux différentes pratiques de piété, à tout ce qui peut, en un mot, faire germer dans leur âme les vertus du christianisme. Qu'il leur inspire ce respect filial, cette dévotion tendre que chaque fidèle doit avoir pour la mère de Dieu. Que par des catéchismes hebdomadaires qui soient à la portée de leur intelligence, il les instruise des principes et des devoirs de la religion ; qu'il les grave dans leur cœur, en les gravant dans leur mémoire. Si la jeunesse de nos jours, dit le judicieux Fleury, est incomparablement mieux instruite que celle des siècles précédents, on en est redevable pour la plus grande partie au catéchisme des jésuites. Voilà donc l'utilité des catéchismes classiques prouvée par l'expérience. Peut-être voudra-t-on nous contester l'utilité des différentes pratiques de dévotion que l'Institut recommande. Nous ferons là-dessus deux réflexions. La première est qu'il n'est aucune de ces pratiques qui ne soit édifiante, avantageuse pour le salut, autorisée par l'exemple des saints et consacrée par les préceptes ou par les conseils de l'Évangile ; la seconde est que pour faire entrer la religion dans l'âme des enfants, il faut la leur faire passer d'abord dans l'imagination par l'appareil, et ensuite dans la raison par les principes. Tout se réunit dans l'âge des passions pour nous arracher aux pratiques et aux maximes de la piété : pouvait-on nous y attacher de trop bonne heure et par trop de liens ?

C'est en soumettant la volonté et en formant la conscience par l'éducation classique, que l'Institut dirige les mœurs. Les Collèges en sont quelquefois l'écueil funeste. Rassemblés en foule, les hommes contractent souvent des vices contagieux. Cela est vrai, surtout des jeunes gens dont les passions naissantes ne cherchent qu'à se communiquer, qu'à se fournir, qu'à s'autoriser les unes par les autres. Sans force et sans expérience, entraînés ou par le penchant ou par la séduction, dans quels désordres ne se précipiteront-ils pas ? Désordres dont l'État souffre autant que la religion ; désordres dont les suites ordinaires sont la dépravation de l'esprit, l'avilissement de l'âme, l'oubli des devoirs et de soi-même, la ruine des talents, le dépérissement des familles, quelquefois même la caducité au sortir de l'enfance.

Pénétré de l'importance de l'objet, saint Ignace a placé dans les mœurs le point capital de l'éducation ; c'est celui auquel il ramène sans cesse l'attention du professeur, la vigilance du préfet, la sollicitude du

recteur, l'inspection du provincial; c'est celui sur lequel il exige de la part des disciples la soumission la plus entière, la plus constante docilité; c'est celui pour lequel il marque le plus de zèle et prend le plus de précaution.

La passion et l'exemple sont les deux sources empoisonnées qui infectent les mœurs : l'Institut veut que le maître prévienne d'abord la passion, en la distrayant par celle de l'étude; en soufflant dans tous les cœurs le feu de l'émulation; en mettant devant le fantôme du plaisir, le simulacre de la gloire. De là ces dignités, ces titres, ces décorations honorables qui doivent distinguer les plus studieux; distinctions puériles à la vérité, mais qui sont pour les enfants ce que sont pour les hommes des distinctions souvent plus vaines, avec cette différence que le hasard ou la faveur les distribuent presque toujours aux hommes et que le mérite seul les dispense aux enfants. De là ce partage d'une classe en deux classes de rivaux qui se redoutent, s'observent et se contiennent mutuellement dans le devoir. De là ces disputes, ces duels classiques où l'on oppose la mémoire à la mémoire, l'esprit à l'esprit, pour aiguiser la pointe de l'un par celle de l'autre; où se répandent les premières larmes de l'émulation, larmes fertiles, larmes précieuses! De là ces récompenses particulières et ces prix solennels qui commencent à faire trouver l'intérêt de l'amour-propre dans l'intérêt de la vertu; qui font estimer le travail et qui l'adoucissent, en lui offrant pour perspective le succès. De là, ces essais publics où le désir de plaire en donne ou en développe le talent. De là, enfin, cette attention à varier les exercices et les travaux, pour en écarter ce qui est à tout âge et particulièrement dans la jeunesse, le plus mortel ennemi du devoir : la monotonie et l'uniformité.

La passion distraite, il s'agit d'écarter le mauvais exemple. C'est pour cela qu'il est ordonné au professeur de veiller attentivement sur les liaisons qui se forment entre ses élèves, pour dissoudre celles qui seraient suspectes; c'est pour cela qu'il lui est expressément défendu d'expliquer tout livre, tout passage même où éclaterait la moindre image du vice et d'où s'exhalerait la moindre vapeur de corruption. Et, pourquoi aussi ces instructions générales? pourquoi ces entretiens particuliers? pourquoi cette coutume d'exiger tous les mois un billet de confession? pourquoi cette sévérité contre toute sorte de lectures dangereuses, de spectacles licencieux, de paroles indécentes, de scandales punissables, si ce n'est pour inspirer toujours davantage l'horreur du vice et le goût de la vertu; si ce n'est pour diminuer de plus en plus l'ascendant de l'exemple, et la tyrannie de la passion; si ce n'est pour multiplier sans cesse les barrières qui doivent défendre les mœurs?

Avec des mœurs pures, l'Institut demande encore des mœurs douces et aimables; aussi ordonne-t-il qu'on ne souffre dans les Collèges ni le mensonge, ni la médisance, ni les querelles, ni les invectives, ni les jurements, ni rien, en un mot, de tout ce qui peut dégrader ou blesser l'honnête homme.

Les bonnes manières servent d'appui ou d'ornement aux bonnes mœurs. Jaloux de former la jeunesse aux unes et aux autres, l'Institut veut que le professeur s'applique à mettre de la modestie et de la décence dans le maintien de ses élèves; de la modération et de la politesse dans leurs disputes, de l'attention et de la réserve dans leurs procédés; de la retenue et de la maturité dans leurs actions, de la correction dans leur

langage, de la netteté dans leur prononciation, de la régularité dans leur geste, de la convenance enfin et de la dignité dans tous leurs mouvements.

Quintilien croyait que l'école où l'on aurait appris à mieux vivre était de beaucoup préférable à celle où l'on aurait appris à mieux dire ; or, c'est le cri public, le cri arraché par la vérité à la haine elle-même, que les collèges des jésuites sont de tous les collèges ceux où l'on réussit le mieux à façonner les manières et à régler les mœurs. Par ce seul avantage ils l'emporteraient donc déjà sur tous les autres; mais ils l'emportent encore par le soin qu'on y prend de cultiver la mémoire et l'imagination.

C'est par l'étude des langues savantes que s'enrichit et se perfectionne la mémoire. L'Institut veut que cette étude précède celle des beaux-arts, parce que les beaux-arts sont l'objet et l'œuvre de l'imagination, et que l'imagination ne nait dans les enfants qu'après la mémoire et de la mémoire elle-même. D'ailleurs, les langues sont comme les instruments des beaux-arts; or, avant que d'étudier un art, il est bon d'en savoir manier les instruments. Sans exclure les langues vulgaires, l'Institut donne la préférence aux langues savantes pour plusieurs raisons. La première est que les langues savantes ont atteint leur dernier degré de perfection, et que les langues vulgaires ne l'ont pas encore atteint. La seconde est qu'on apprend presque à tout âge les langues vulgaires et qu'il n'est presque pas possible de bien apprendre les langues savantes si l'on n'y a été initié dès l'enfance. Une troisième raison, c'est que les dernières servent à l'accroissement et à l'embellissement des premières. On demandait à Patru où il avait si bien étudié la langue française : Dans Cicéron, répondit-il, et dans Horace. Que si l'Institut s'attache à la langue des Romains plus fortement qu'à celle des Grecs, c'est parce que les modèles que Rome nous a fournis sont plus achevés que les modèles fournis par Athènes ; c'est enfin parce que le latin est d'un beaucoup plus grand usage que le grec. Nous n'ignorons pas toutes les déclamations faites contre l'étude du latin et du grec ; nous n'y répondrons que par l'exemple de tous les savants distingués, de tous les gens de lettres célèbres, de presque tous les artistes excellents qui ont puisé dans ces langues la plus riche partie de leur érudition, de leur goût et de leur invention.

L'étude de l'histoire vient après celle des langues ; par celle-ci on grossit le trésor des mots, et par celle-là on accumule celui des faits, et quels faits! Ceux que l'Institut veut graver dans la mémoire de la jeunesse sont les plus intéressants par leur nature. C'est le tableau des Romains, tracé par le pinceau moelleux de Tite-Live ou par le crayon hardi de Salluste ou par le burin profond de Tacite ; c'est l'histoire des Grecs, écrite avec tant de force et de rapidité par Thucydide, avec tant d'aménité et d'abondance par Xénophon, avec tant d'érudition et de bon sens par Plutarque.

A l'étude de l'histoire se rapporte celle de la géographie qui dessine avec ordre dans la mémoire les villes, les empires, tous les lieux célèbres, tous les points de réunion et de division de l'univers ; celle de la chronologie mène à la mythologie, c'est-à-dire aux siècles et au merveilleux de la Fable. Là finit la mémoire et commence l'imagination.

Les belles-lettres sont la pâture que l'Institut présente à cette dernière. Par les belles-lettres on doit entendre particulièrement l'éloquence et la

poésie. L'une et l'autre, dans Rome et dans Athènes, comme dans le terrain le plus propre et le plus fécond, jetèrent les plus profondes racines et s'élevèrent au plus haut point de leur grandeur. Quels orateurs qu'un Démosthène et un Cicéron ! Quels poètes qu'un Homère, un Pindare, un Virgile, un Horace ! Quels ornements pour leurs siècles, quels modèles pour les siècles à venir ! Ce sont ceux que l'Institut veut qu'on propose à la jeunesse. La lecture réfléchie et l'explication analytique de leurs ouvrages, quelques préceptes recueillis de la bouche de ces grands maîtres, des essais et des imitations réitérées dans tous les genres, ce sont les trois moyens que l'Institut veut qu'on emploie pour former l'imagination au langage pathétique de l'éloquence et au chant intéressant de la poésie. Par la lecture l'imagination s'agrandit, par les préceptes elle se fortifie, par les essais elle se perfectionne.

L'imagination est la qualité la plus brillante de l'homme ; la raison est la qualité la plus nécessaire. Peindre est le talent de la première ; connaître est le talent de la seconde ; or, il n'est pas douteux que l'art de connaître la nature ne nous soit plus nécessaire que l'art de la peindre. C'est donc à former la raison que doit s'appliquer de la manière la plus spéciale une sage éducation classique. Pour y réussir, elle n'a point de meilleur moyen que l'étude des sciences. Par l'étude de la philosophie elle donnera à la raison l'étendue convenable pour saisir les principes, par l'étude des mathématiques elle lui donnera la justesse nécessaire pour lier les conséquences ; par l'étude de la théologie elle lui donnera l'élévation suffisante pour sortir du cercle étroit des choses humaines et faire d'heureuses excursions dans les régions immenses des choses divines. Ces trois études sont les trois dernières branches de l'éducation prescrite par l'Institut. Il passe rapidement sur les mathématiques, dont l'étude demande uniquement de l'attention, de la confiance et de la capacité, pour s'arrêter plus longtemps sur la philosophie et sur la théologie qui, avec autant de talent, exigent plus de précautions. Il n'y a que des hommes en qui l'amour de la nouveauté se masque du nom de l'amour de la vérité qui puissent condamner la circonspection, la lenteur même avec laquelle le *Ratio studiorum* veut qu'on adopte les nouveaux systèmes qui d'ordinaire ne sont que de nouvelles erreurs. Mais, non content d'avertir les professeurs de philosophie et de théologie des écueils qui se trouvent dans leur route, l'Institut songe à les leur marquer, et les règles qu'il leur donne sur l'art de bien enseigner, sur l'art de joindre la solidité à la subtilité et à l'une et à l'autre l'orthodoxie, sont terminées par la liste de différentes propositions dont il proscrit l'enseignement dans les collèges ou parce qu'elles sont hétérodoxes, ou parce qu'elles sont paradoxales. Ce qu'on a fait touchant l'une de ces propositions prouve bien qu'il n'y a pas d'autre moyen de faire suspecter l'Institut que de le falsifier. Parmi les erreurs que condamne l'Institut on trouve celle qui porte que les lois ecclésiastiques et civiles n'obligent pas en conscience ; un arrêt met cette erreur à la tête des sentiments que l'Institut adopte, et l'Institut la met expressément à la tête des propositions qu'il proscrit.

Nous venons de parcourir légèrement les divers objets que le *Ratio studiorum* se propose dans l'éducation de la jeunesse. Tous les plans admirables qu'on projette aujourd'hui tendent à créer dans les enfants de grands hommes ; l'Institut ne tend qu'à y former de bons écoliers. Qu'on juge quel projet est le plus raisonnable.

Veut-on juger d'une manière encore plus décisive de la supériorité de l'Institut sur tous ces plans aussi chimériques que merveilleux ? qu'on examine les maîtres qu'il emploie pour remplir les objets qu'il se propose :

Des maîtres irréprochables à qui on interdit toutes les routes du désordre, ou à qui le désordre fermerait sur-le-champ l'entrée des classes, à qui on confie avec le dépôt des lettres le dépôt des mœurs, qui ne pourraient trahir leur devoir qu'en trahissant leurs intérêts, qui seraient dépouillés de leur emploi et de leur robe au moment où ils déshonoreraient l'une et l'autre.

Des maîtres dociles et modestes qui se prêtent aux avis et aux conseils, non avec cet esprit de crainte qui fait qu'on chancelle dans sa marche, ni avec cet esprit de mécontentement qui fait qu'on ne va jamais aussi loin ni aussi bien qu'on pourrait aller, ni avec cet esprit de dissimulation qui fait qu'on va à un but en feignant d'aller à un autre, mais avec cet esprit de charité, de contentement et de droiture qui écoute de sang-froid, exécute avec courage et réussit avec honneur.

Des maîtres assez jeunes pour s'attirer la confiance de leurs disciples, et assez graves pour s'attirer leur respect ; assez jeunes pour se faire aux enfants et assez graves pour se bien conduire ; assez jeunes pour ne pas se dégoûter de leur emploi et assez graves pour le bien faire.

Des maîtres assidus qui voient cent yeux ouverts sur eux, un provincial qui les juge, un recteur qui les commande, un préfet qui les observe.

Des maîtres studieux qui ont le secours des livres, le secours des préceptes, le secours des directeurs, le secours des exemples.

Des maîtres zélés qui dans l'éducation de la jeunesse cherchent et la gloire de Dieu et le salut des âmes et l'utilité du public et le bien des lettres et l'honneur de leur corps et leur propre honneur.

Des maîtres désintéressés qui doivent rendre les plus grands services et n'en demander aucun, distribuer leurs lumières et ne jamais les vendre, inspirer à tous leurs élèves la plus vive reconnaissance et n'en profiter de la part d'aucun d'entre eux, se rendre dignes de tout et ne rien accepter.

Des maîtres impartiaux qui ne distinguent que le mérite et que le besoin, qui ne préfèrent que le talent et que la sagesse, qui ne couronnent que le succès ou que l'effort.

Des maîtres instruits qui, destinés à enseigner les langues, doivent en faire une étude particulière, qui doivent posséder la langue si variée, si douce, si harmonieuse des Grecs ; posséder ce qu'il y a de plus curieux dans Hérodote, de plus vif dans Thucydide, de plus intéressant dans Xénophon, de plus sensé dans Plutarque, de plus élevé dans Platon, de plus instructif dans Théophraste, de plus amusant dans Lucien, de plus sage dans Épictète, de plus véhément dans Démosthène, de plus pathétique dans Eschine, de plus élégant dans Isocrate, de plus ravissant dans Homère, de plus lyrique dans Pindare, de plus fier dans Eschyle, de plus noble dans Sophocle, de plus touchant dans Euripide, de plus naïf dans Théocrite, de plus gracieux dans Bion et Moschus ; posséder la langue si précise, si saillante, si majestueuse des anciens Romains ; posséder ce Cicéron, le maître et le modèle des orateurs, l'interprète et l'émule des philosophes ; ce Pline, panégyriste disert, écrivain ingénieux ; ce Salluste

si fertile en expressions énergiques et en portraits frappants ; ce César, le plus habile des capitaines et le plus précis des historiens ; ce Tite-Live, en qui la richesse du génie égale l'étendue du sujet ; ce Paterculus, qui agrandit sa pensée à mesure qu'il resserre son style ; ce Quinte-Curce qui embellit ce qu'il raconte, et persuade ce qu'il imagine ; ce Plaute qui avait tout le sel de la muse comique ; ce Térence qui en avait tout le bon sens et toute la vérité ; ce Virgile, le héros de l'églogue, l'inventeur des *Géorgiques*, le perfecteur de l'épopée ; cet Horace, si sublime dans ses Odes, si délicat dans ses Satires, si judicieux dans ses Épîtres ; cet Ovide fécond, agréable, brillant partout où il ne cherche pas à l'être ; ce Lucain, ce Claudien, qui souvent ont les ailes du génie, s'ils n'en ont pas toujours le flambeau ; ce Sénèque, penseur ; ce Pline, observateur ; ce Quintilien, précepteur ; ce Tacite, censeur, peintre et devin à la fois (1).

Des maîtres qui aient sondé l'abîme de la chronologie, mesuré l'espace de la géographie, ouvert le trésor de l'érudition.

Des maîtres qui associent le goût au savoir, le zèle au talent, le discernement à la piété, les manières aux mœurs, la modération à la fermeté, l'égalité de l'humeur à la douceur du caractère.

Des maîtres qui aient pour leurs élèves, avec la vigilance d'un professeur, la tendresse d'un père, la bienveillance d'un protecteur et le zèle d'un ami.

Des maîtres qui, pour bien conduire chaque écolier, s'appliquent à le bien connaître, qui étudient ses forces, pour voir ce qu'on peut en exiger, ses talents, pour juger à quoi on doit les employer, ses besoins, pour examiner ceux qu'il est juste de satisfaire, son caractère, enfin, pour savoir jusqu'à quel point il convient de le ménager ou de le combattre.

Des maîtres qui soient exacts sans être sévères, qui n'exigent pas tout de tous, pour obtenir de chacun quelque chose, qui applaudissent au courage dès qu'ils ne peuvent pas applaudir à la victoire, qui sachent également perfectionner dans leurs élèves ce qu'ils y approuvent, ajouter ce qu'ils y désirent, réformer ce qu'ils y condamnent.

Des maîtres qui ne doivent rien décider avec légèreté, ni rien entreprendre avec précipitation, ni rien exécuter avec fougue, mais qui en tout doivent être accompagnés par le sang-froid, précédés par la réflexion, éclairés par la prière.

Des maîtres qui manient avec succès les trois grands ressorts de l'autorité : le ressort puissant de la crainte, le ressort plus puissant de l'estime, le ressort plus puissant encore de l'amour.

Des maîtres exercés, éprouvés dans tous les genres de connaissances utiles.

Des maîtres exercés, éprouvés dans tous les genres de vertus nécessaires.

Des maîtres exercés, éprouvés dans tous les genres de qualités aimables.

Voilà les maîtres que demande l'Institut, voilà ceux que s'efforce de donner la Société (Voir le *Ratio studiorum*).

(1) Voyez le plan d'études et d'enseignement du P. Jouvenci, fait par ordre de la quatorzième congrégation générale pour l'usage des jeunes professeurs jésuites, tant loué et tant copié par MM. Rollin et Gibert.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LETTRE D'ANGLETERRE

L'Association nationale d'encouragement des sciences sociales, qui a tenu son vingt-quatrième congrès annuel cet automne à Édimbourg, a été fondée en 1856, sous les auspices de feu lord Brougham. Dès le début, elle se rendit parfaitement compte de la grande portée du sujet dont elle devait s'occuper; elle reconnut que l'éducation de l'esprit, la santé du corps, la prospérité de l'industrie dans toutes ses branches, étaient indissolublement liées entre elles et que toutes étaient également comprises dans la mission du législateur, soit qu'il s'agisse d'étendre ou de restreindre leur portée. Bien des choses ont été faites dans notre pays, grâce aux efforts des entreprises privées, et l'œuvre qui nous occupe est de ce nombre.

En 1863, l'Association primitive se fondit complètement avec la Société ayant pour but l'amélioration des lois. Les conditions sous lesquelles cette fusion s'est effectuée étaient basées sur un rapport fait par M. G.-W. Hastings, qui fut un des premiers promoteurs du mouvement initial, qui seconda lord Brougham jusqu'à l'époque de son décès, en qualité de secrétaire général et qui, aujourd'hui, comme président du conseil de la Société, continue à aider de tous ses efforts les deux Associations réunies. A lui s'était joint M. Weallake, qui, lui aussi, rend des services à notre Société en qualité de secrétaire étranger.

D'après les résolutions fondamentales qui furent alors adoptées, l'Association se partagea en plusieurs départements, savoir : 1° jurisprudence et amélioration des lois; 2° éducation; 3° salubrité; 4° économie et commerce, représentant les branches principales de la science sociale. Ces départements peuvent être subdivisés en sections, si les circonstances l'exigent. On le voit, le deuxième département est spécialement consacré à l'éducation. L'éducation a aussi d'intéressants points de contact avec le premier département au point de vue législatif et aussi avec le troisième département, qui s'occupe spécialement de la conservation de la santé. On y traitera non seulement des conditions sanitaires des écoles, relativement à la propreté et à la ventilation, mais encore de tout ce qui peut nuire à l'action du cerveau, de tout ce qui peut porter préjudice à l'énergie vitale de la jeunesse. Ce sont là des questions qui ne peuvent être vidées que par la participation de la science médicale. *Mens sana in corpore sano* sera la devise de nos deux Sociétés réunies.

Le grand problème de l'éducation a de même une intime connexion avec le quatrième département qui traite de l'économie politique. Tous les systèmes d'instruction doivent être envisagés sous deux points de vue

différents. Le premier a trait à la culture des facultés ordinaires qui mettent tout être humain à même de remplir ses devoirs de bon citoyen et de prendre part à l'œuvre que réclame la société, en même temps qu'elles complètent cette noble indépendance qui est une des conquêtes de la civilisation. La génération qui monte doit être instruite suivant ses capacités pour produire les avantages et rendre les services que les hommes échangent entre eux, dans leur intérêt commun. Ce sont là des résultats qu'il ne faut pas perdre de vue et qu'il ne faut qualifier ni de triviaux ni d'incertains. Toutes les ressources de la nature que la science distribue journellement dans une infinité de canaux se manifestent aux yeux des hommes. La division du travail et la diversité des fonctions est sans doute la condition nécessaire de toute organisation supérieure; mais cette spécialisation ne doit pas s'obtenir en entravant le développement physique et intellectuel de la jeunesse. On ne peut y arriver qu'en prenant les mesures convenables pour la concentration des facultés habilement appliquées aux branches de l'industrie qui sont appelées à changer les conditions de la société. Il faut donc répartir libéralement l'instruction entre tous, proportionnellement à la capacité de chaque individu. Bien qu'elle soit en relation nécessaire avec les larges intérêts de l'industrie, cette instruction ne doit pas dépendre de telle ou telle forme spéciale du travail humain. Mais la haute culture de l'intelligence a ses aspirations spéciales, qui sont au-dessus de la portée moyenne des esprits. Les travaux supérieurs, les investigations originales de l'érudition profonde, les théories philosophiques sont l'apanage du petit nombre d'esprits qui planent au-dessus des soucis quotidiens de l'existence. C'est de cette partie de la science, cultivée par une élite de savants, que dépend le bien-être futur de l'humanité entière. Ce sont là des problèmes mixtes que la pédagogie et l'économie politique peuvent résoudre avec la cordiale approbation de tous les travailleurs.

Dans ce sens, le succès de la science sociale dépend du degré auquel les vérités les plus élémentaires peuvent être mises à la portée des masses populaires qui périssent faute d'instruction. Beaucoup de maux qui décomposent la société se dissipent pourvu que les remèdes, dont l'efficacité a été amplement démontrée, soient adoptés par le bon sens de ceux qui souffrent de ces maux. Les classes populaires ont besoin d'être éclairées sur leurs véritables intérêts, et quand elles voient nettement le péril elles savent quelquefois l'éviter.

Le congrès, tenu en octobre dernier, à Édimbourg, explique très bien les principes qui dirigent l'Association. Je me propose d'abord d'exposer brièvement la marche générale de nos débats. Suivant l'usage de l'Association, ses délibérations sont dirigées par un président élu annuellement, dont l'allocution constitue un des principaux évènements du congrès. Ce président est secondé par les chefs des principaux départements déjà énumérés qui, à leur tour, font des allocutions moins générales et plus étroitement liées à la spécialité de chacun d'eux; quant au président de l'assemblée, il passe en revue les matières les plus intéressantes dont l'Association s'est occupée l'année précédente.

Dans chaque département, on annonce sur quelles questions aura lieu une discussion spéciale, pendant la durée de trois séances, les deux autres jours sont consacrés à des questions plus variées, d'un intérêt soit local, soit général.

Le président, pour l'année actuelle, est lord Reay qui, dans son discours d'inauguration, a mis en avant un programme qui, bien qu'un peu nouveau, était entièrement conforme au but que se propose l'Association. Il traita d'une manière générale des questions que l'on doit placer dans la catégorie plus élevée de la politique internationale, et mit aussi fortement en relief les différences internationales de conditions et de caractères qui sont de la plus haute importance sociale. On peut ainsi résumer les conclusions de son discours, qui est étroitement lié au sujet qui nous occupe : Tous les efforts d'une nation pour imiter servilement les méthodes ou systèmes d'un autre peuple sont frivoles et contre nature. Chacun de nous a son problème à résoudre conformément à sa situation et à ses antécédents particuliers. Les applications sociales de ce grand principe sont fort importantes. C'est certainement pour le plus grand bien de l'humanité que deux nations qui luttent dans une noble rivalité, pour résoudre tous les problèmes relatifs aux plus chers intérêts de la civilisation, doivent attaquer ces questions de différents côtés et par diverses méthodes. Chaque grande question est de la sorte examinée et élucidée d'une façon plus complète.

Ce fut ainsi que les intelligences magistrales de Descartes et de Bacon purent être mises en mesure de s'avancer chacune sur la voie qui lui était ouverte, tandis que les résultats définitifs, autant qu'on put les ramener à des certitudes scientifiques, furent les gains communs acquis par ces deux hommes et, d'une façon plus générale, par l'humanité.

Le discours du président du département de l'éducation passait en revue les effets de la récente législation sur le système scolaire en Écosse. Le mode d'instruction donnée par les écoles paroissiales, durant le cours des trois derniers siècles, a été d'un ordre élevé et en relation intime avec l'éducation encore plus élevée départie par les Universités. Mais, par suite de causes nombreuses, dont la principale était le rapide accroissement de la population, durant ces dernières années, le système heureusement et libéralement conçu à l'origine, était devenu insuffisant pour subvenir à tous les besoins du pays. Le problème, qu'il s'agit maintenant de résoudre, est de trouver un programme d'instruction à l'usage de toutes les classes, et cependant de maintenir intacts, d'étendre même les moyens d'une instruction plus élevée, les moyens d'arriver à l'instruction suprême pour tous ceux qui sont capables de la recevoir et d'en profiter, sans acception des différences de rang ou de position sociale. Naturellement, l'allocution fut en général relative à des points d'intérêt local, sur lesquels nous ne pouvons pas nous étendre ici plus au long.

La question de porter plus loin l'instruction donnée dans les écoles élémentaires a occupé spécialement toute une séance, tandis que, dans une séance suivante, on s'occupa du degré et de la nature de la surveillance qui devrait être exercée par l'autorité sur les écoles secondaires. La question de l'éducation supérieure ne fut pas abordée par le congrès, dans la session susdite. Toutefois, notre pays reconnaît, avec une conviction croissante, l'influence qu'il faut exercer sur l'ensemble de notre système éducationnel, et comme les réclamations de la science, qui aspire à prendre sa place sur les vieilles chaires de l'enseignement classique dans nos Universités, deviennent de plus en plus pressantes, on comprend que le choix des matières à enseigner doit être déterminé par rapport, non à ce qu'on appelle leur valeur pratique, mais à leur impor-

tance comme moyen de véritable culture mentale. L'utilité de l'instruction technique est certainement reconnue dans sa sphère spéciale; mais l'éducation due aux Facultés est l'objet principal de notre système national, dans toutes ses branches.

Un autre point, spécialement énoncé dans ce département, fut le danger de tomber dans des excès de travail, pour les deux sexes et surtout dans les écoles supérieures de filles. Cette question fut mise sur le tapis par la section médicale du congrès et par l'organe de l'ex-président du Collège royal des médecins d'Édimbourg. L'orateur exposa, avec beaucoup de liberté et de jugement, maints cas parvenus à sa connaissance, relativement aux maux imputés à cette cause.

La discussion ainsi provoquée fut très intéressante, très féconde, bien qu'on ne dût pas s'attendre à ce qu'une réponse définitive fût formulée dans cette question. Il y a des dangers provenant de l'excès de travail, stimulé par le système d'examen et d'émulation, qui a été peut-être porté trop loin dans ces dernières années.

D'autre part, on insista sur ce point que le devoir des parents est de veiller sur la santé de leurs enfants et de faire en sorte que les habitudes domestiques ne soient pas de nature à nuire imprudemment aux études qui sont exigées. Il est d'ailleurs absurde de supposer que la routine d'une école puisse s'appliquer également bien aux besoins spéciaux des individus; mais les écoles diffèrent beaucoup les unes des autres sous ce rapport, et les parents peuvent choisir entre un grand nombre d'établissements, s'ils veulent se donner la peine d'exercer une stricte surveillance dans une question aussi importante. L'attention des professeurs comme des parents a été forcément attirée sur ce point, non seulement dans le congrès précité, mais encore dans deux séances de l'Association réunie à Londres pour traiter spécialement de cette question, aux mois de mai et de juin derniers, et nous avons de bonnes raisons pour croire que la discussion a été fructueuse des deux côtés.

Le président du département de l'économie politique et du commerce appela aussi l'attention, dans sa conférence, sur un point qui intéresse beaucoup ceux qui s'occupent de pédagogie. Il y a, dans notre pays, beaucoup de dotations établies pour des buts qui n'existent plus aujourd'hui; ce sont quelques petites distributions d'aumônes qui, comme l'expérience nous l'apprend, exercent une influence funeste. Des charités de cette espèce ont pour résultat de faire baisser le salaire du travail et d'augmenter le paupérisme. Aider le pauvre à se suffire à lui-même et l'élever à la dignité d'un homme réellement indépendant, voilà, d'après l'expérience, la meilleure charité. Il importe que maints fonds, aujourd'hui gaspillés ou mal employés, soient utilisés pour aider les étudiants pauvres à s'élever à une instruction plus approfondie et pour établir des relations plus intimes entre les écoles supérieures et élémentaires. Un appel de fonds en faveur de l'éducation acquiert une plus grande faveur quand il est fait par un département spécial et sympathique.

Un autre point d'une grande importance a été mis en discussion. La valeur de l'art d'enseigner n'est certainement pas une découverte récente, mais l'application de cette vérité a été beaucoup trop négligée dans tous les pays. Les nouvelles dispositions de nos lois, exigeant qu'un certain minimum d'instruction soit donné à tous les enfants, sans exception, ont permis de reconnaître une vérité : c'est qu'il existe en réalité très peu

d'enfants incapables de recevoir les rudiments de l'instruction, si l'on adopte des moyens efficaces pour la leur communiquer. Le nombre des enfants idiots et la capacité des instituteurs ont été constamment dans une corrélation directe.

Les succès du professeur et sa capacité dans l'art spécial d'enseigner sont deux considérations très différentes, et les facilités de l'instruction pratique des professeurs eux-mêmes constituent une question urgente, tout à la fois pour les écoles primaires et pour les écoles secondaires qui, quoique à différents degrés, renferment encore des enfants de capacités diverses. Une instruction profonde et précise est, sans aucun doute, la condition essentielle à exiger de ceux qui voudraient mener leurs jeunes élèves sur les degrés les plus élevés du Parnasse. Cependant, même pour ceux-ci, dans leurs premières études et plus encore pour la majorité, on voit souvent que le talent spécial du professeur est d'une importance suprême.

Quelques autres questions furent aussi soumises au département sur des points d'un intérêt secondaire; mais, comme ces questions n'ont pas d'importance spéciale, soit pour l'éducation supérieure, soit pour les principes généraux de l'Association, je ne crois pas nécessaire de m'y arrêter.

R. H.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR A AMSTERDAM ET DANS LES UNIVERSITÉS DE HOLLANDE

Le 21 septembre de l'an passé, à la date fixée par la loi pour le commencement des nouveaux cours universitaires, le rectorat annuel fut transféré, par M. B. Hœkstra, professeur à la Faculté de théologie, à son successeur, le professeur de droit civil, M. C. Pynacker Hordijk. Dans son discours, l'ex-recteur (*Rector magnificus*), — car c'est lui seul qui, dans cette occasion solennelle, prend la parole, — avant de communiquer, très sommairement du reste, le rapport obligé sur la situation de l'Université et sur les principaux évènements de la vie universitaire durant son rectorat, traita le sujet très intéressant d'une comparaison entre l'optimisme et le pessimisme, envisagés surtout au point de vue scientifique. Cette partie du discours rectoral a été depuis publiée dans notre principale revue littéraire dite *de Gids* (le Guide).

Dans le collège des professeurs, les changements n'ont pas été nombreux. M. E. Brera, qui nous était venu de Modène, et qui, depuis les premiers mois de 1878, enseignait le droit pénal et la philosophie du droit, nous a quittés pour continuer dans sa patrie une carrière active et heureuse. Appelé à la chaire de droit pénal à l'Université de Turin, il quitta la Hollande dans la première moitié de l'an 1880. Sa place a été remplie par M. G.-A. von Hamel, jusque-là conseiller pour les questions de droit au ministère de la guerre. Un autre professeur fut ravi à l'Univer-

sité par la mort. M. L. Lehmas, professeur à la Faculté de médecine, mourut d'une fluxion de poitrine, à l'âge de soixante-deux ans. Spécialiste recherché dans l'obstétrique et les maladies de femmes, le vide causé par le décès de M. Lehmas ne semble pas facile à combler. Du moins, à l'heure où nous écrivons ces lignes, son successeur n'est pas encore désigné.

Le nombre des étudiants qui se sont fait inscrire pour les leçons universitaires du présent cours offre un léger accroissement par rapport au nombre du cours précédent : de 514 il s'est élevé à 540. Cependant l'augmentation paraîtra beaucoup plus considérable si on se donne la peine d'analyser les éléments dont la population universitaire est composée :

	Durant le cours 1879-1880 on comptait :	Durant le présent cours on compte :
Étudiants en droit.	66	90
— lettres..	44	41
— médecine.	312 (dont 205 pour le service militaire.)	310 (dont 165 pour le service militaire.)
— mathématiques et sciences naturelles.	72 (dont 6 pour le service militaire.)	80 (dont 3 pour le service militaire.)
— théologie.	20	19

Pour bien comprendre ces chiffres et les rapports exprimés par eux, il faut savoir qu'une loi, apportant des changements dans l'organisation du service médical de l'armée, a rompu avec le système d'éducation spéciale pour les futurs officiers de santé. Dorénavant, le service médical de l'armée se recrutera (on l'espère du moins) au milieu des jeunes médecins qui, devant quitter l'Université, veulent s'assurer pendant un certain nombre d'années une position fixe, quoique médiocrement rétribée. Pour encourager ce recrutement, les étudiants en médecine qui veulent s'engager provisoirement, peuvent recevoir, pendant le temps exigé pour leurs études, une subvention pécuniaire qui les met à même de libérer leurs parents de la totalité ou d'une grande partie des frais d'études. Libre à eux de faire ces études à telle Université du pays qu'ils préfèrent. Ainsi le nombre d'étudiants en médecine militaire décroîtra insensiblement à Amsterdam et est déjà diminué, comme on s'en aperçoit. Mais, en revanche, le nombre des étudiants en droit et en médecine civile s'augmente d'une manière sensible. Si l'on déduit les élèves pour le service médical de l'armée, on trouve, pour le cours de 1879-1880, le nombre de 307 et, pour le cours de 1880-1881, le nombre de 372 ; différence assez considérable en faveur de notre Université, il faut l'avouer, pour la Hollande surtout, où les étudiants ne suivent pas la coutume allemande de visiter consécutivement plusieurs Universités du pays.

Puisque nous venons de parler du nombre des étudiants, nous ne voulons pas finir cette correspondance sans avoir donné, par un tableau synoptique, un aperçu du nombre des étudiants inscrits dans les quatre Universités des Pays-Bas, pour la période scolaire de 1880-1881 :

	Université d'Amsterdam.	Université de Leyde.	Université d'Utrecht.	Université de Groningue.
Étudiants en droit.	90	448	155	95
— médecine. . . .	310	187	136	124
— théologie. . . .	19	35	190	28
— littérature. . .	41	54	20	25
— mathématiques et sciences. .	80	45	49	28
	540	769	550	300

Dans toutes les Universités ensemble, il y a :

Étudiants en droit.	788
— médecine.	757
— théologie.	272
— littérature.	140
— mathématiques et sciences.	202
Total.	2.159

Avant de terminer, je me trouve dans la nécessité de réparer une omission involontaire, commise dans la correspondance qui a été insérée dans la première livraison de cette *Revue*. Parmi les professeurs cités dans cet article, qui ont contribué à la gloire de l'*Athenæum illustre*, on ne rencontre point de membres de la Faculté de droit. Cependant, il fallait au moins mentionner deux savants de premier ordre qui se sont succédé dans la chaire du droit philosophique (1), comme on s'exprimait dans les derniers temps du siècle précédent. D'abord, *H.-C. Cras*, qui avait acquis une grande réputation sur le terrain du Droit national, science si puissante dans les années qui précédèrent la Révolution française ; puis M. *J.-M. Kemper*, qui, sous la république Batave, sous la royauté de Louis-Napoléon et durant les premiers temps du royaume des Pays-Bas, a travaillé avec beaucoup de succès à préparer notre codification nationale.

D.

Amsterdam, 19 janvier 1881.

(1) On entendait généralement par droit philosophique ces parties du droit dont la science ne reposait pas sur les textes écrits du *Corpus Juris Civilis*, du *Corpus Juris Canonici*, ou des *Coutumes*. Ainsi on y comprenait : le droit national, le droit public, le droit des gens et le droit pénal.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR DE LA HONGRIE EN 1879-1880

Le rapport officiel du ministre de l'instruction publique, qui vient d'être publié, contient quelques chiffres intéressants :

La Hongrie compte 89 gymnases, avec 21,634 élèves (à peu près 11,000 Hongrois); 26 écoles réales, avec 5,316 élèves. Il y a 2 écoles normales supérieures, annexées aux Universités de Buda-Pest et Kolozsvar, avec 66 étudiants.

A l'Université de Buda-Pest les Facultés sont au nombre de quatre : droit, médecine, philosophie (lettres et sciences) et théologie. A l'Université de Kolozsvar la théologie n'est pas enseignée, et la Faculté de philosophie et celle des sciences sont séparées. Ces Universités sont toutes entretenues aux frais de l'État.

Le nombre total des professeurs et des étudiants dans les deux Universités susdites a été le suivant en 1879-1880 :

	Professeurs et privat docenten.	Étudiants.
A. Buda-Pest.		
Faculté de droit	34	1579
— de théologie	10	80
— de médecine	51	804
— de philosophie	64	688
B. Kolozsvar (Klausenburg).		
Faculté de droit	14	212
— de philosophie	13	74
— des sciences et mathématiques	9	68
— de médecine	13	96

C. L'École polytechnique de Buda-Pest comptait 11 professeurs et 363 étudiants.

LETTRE DE BALE (SUISSE)

Bâle, le 1er février 1881.

Lors du dernier recensement de la population qui eut lieu ici, en 1880, on constata un résultat qui étonna non seulement la Suisse entière, mais encore les Bâlois eux-mêmes : la ville, dont le développement avait été jusqu'alors fort modéré, se trouva avoir acquis 17,000 habitants de plus, dans l'espace des dix dernières années. C'était là déjà un motif suffisant pour multiplier ou agrandir les écoles.

D'autres considérations vinrent encore s'y joindre et, dès le milieu de l'année dernière, le canton de Bâle promulgua une nouvelle loi scolaire. Nos législateurs furent influencés surtout par les idées et les exigences qui

règnent en ce moment sur la question de l'instruction gratuite. Cette instruction est en outre obligatoire pour les écoles primaires, en vertu de la nouvelle constitution, applicable à tous les cantons de la Confédération. On a aussi pris des dispositions légales relatives au temps pendant lequel les écoles devront être fréquentées. De plus, on s'est demandé si l'enseignement religieux doit être donné aux heures ordinaires des classes. Autre question : la sollicitude de l'État doit-elle s'étendre sur les enfants âgés de plus de quatorze ans, et faut-il s'occuper du développement de leur éducation industrielle et commerciale, parallèlement aux établissements d'instruction supérieure déjà existants ?

La nouvelle loi s'applique à toutes les écoles, tant secondaires que primaires, du canton, à l'exception de l'Université de Bâle, dont l'entretien est dévolu aux soins exclusifs de la ville. En ce qui concerne l'instruction supérieure on a élevé de trois ans à quatre le temps obligatoire pendant lequel devront être suivis les cours des écoles primaires. Il en est résulté que le gymnase (collège) et la *Realschule* ont dû, chacun de son côté, céder leur plus basse classe aux écoles primaires, ce qui a amené un remaniement de leur programme et de leur méthode d'enseignement, pour atteindre, malgré leur mutilation, leur but primitif. Cette modification a été motivée principalement par le désir d'éviter autant que possible la fondation et le maintien d'écoles de castes. On veut que les enfants, dont les parents appartiennent aux classes les plus diverses de la société, restent, aussi longtemps que possible, assis les uns à côté des autres sur les mêmes bancs. Ils ne doivent se séparer que pour entrer dans des écoles distinctes, par cela seul qu'elles sont spéciales et qu'elles se proposent un but tout à fait exclusif. Comme l'entrée dans l'école secondaire est ainsi différée d'un an, on a été porté à prolonger semblablement d'une année le séjour du gymnase. Ainsi chaque enfant du canton est tenu de fréquenter, huit années durant, les différents cours d'instruction primaire et secondaire. Mais il faut que cet enfant habite le canton et qu'il ne soit pas impropre au développement intellectuel.

Aujourd'hui, au sortir de l'école primaire, l'élève entre soit à l'école secondaire où, pendant quatre ans, il étudie tout ce qui a rapport au commerce et à l'industrie, soit dans la *Realschule* ou dans le *gymnase* (collège), où il passe quatre autres années, et même huit, en comptant les classes supérieures, avant de pouvoir entrer soit à l'École polytechnique (*Polytechnicum*), soit à l'Université, soit à l'Ecole supérieure de commerce et d'industrie.

Parmi les dispositions de la nouvelle loi scolaire, je citerai les suivantes :

Immédiatement au-dessous du gouvernement, composé de sept membres, élus par le grand conseil ou représentation du peuple, fonctionne, avec l'agrément du gouvernement, le conseil supérieur de l'instruction publique. Ce conseil nomme les instituteurs, détermine le taux de leurs appointements et prescrit les nouvelles mesures d'ordre et d'enseignement dans les écoles. Chacun des membres de ce conseil remplit les fonctions d'inspecteur, dans lesquelles il est aidé par cinq ou sept personnes, qui doivent veiller à la stricte observation des règlements scolaires. En outre les instituteurs, attachés à telle ou telle école, sont tenus de faire des conférences. Dans ces réunions, ils rédigent, s'il y a lieu, des pétitions adressées à qui de droit, dans l'intérêt de telle ou telle école où le besoin d'améliorations se fait sentir.

Les instituteurs ne sont plus nommés à vie; ils ne sont pas, non plus, comme dans d'autres cantons, assujettis à se faire renommer (parfois destituer) au bout de six ans. On est entré dans une voie intermédiaire pour éviter ces deux extrêmes. De la sorte, on tiendra compte tout à la fois des intérêts généraux et de ceux des instituteurs. Tant qu'un instituteur n'a pas dix ans de services révolus, le conseil de l'instruction publique peut toujours le congédier, en lui accordant une indemnité; mais, après dix ans de services, l'instituteur a droit à une pension viagère (s'il ne s'est pas rendu coupable de délits graves).

Nul ne peut fonder une école privée, sans y être préalablement autorisé par le gouvernement. Le but, l'organisation et la direction d'une nouvelle école ne peuvent ni ne doivent être en désaccord avec l'esprit de la constitution fédérale. Si cette école admet des enfants qui, d'après la loi, devraient suivre les cours publics, primaires ou secondaires, la direction du nouvel établissement doit prouver qu'il enseigne tout ce qu'on doit enseigner dans les écoles publiques. Le conseil de l'instruction, qui l'a autorisé, a aussi le droit de le surveiller, après s'être fait soumettre les règlements de la nouvelle école, qui ne doivent en rien être contraires aux règlements en vigueur dans les écoles publiques. La plus importante des écoles privées qui existent ici est celle de la communauté catholique romaine, indépendante de l'État; elle compte en ce moment près de 1,200 élèves.

Toutefois les notes, mises en marge de la deuxième page du nouveau projet de loi sur l'instruction publique, nous apprennent que le nombre des enfants catholiques qui fréquentent les écoles publiques va en augmentant.

Quant à l'organisation des écoles publiques, chaque école secondaire a quatre classes d'un an, qui s'enchaînent les unes aux autres. On y enseigne, aux filles comme aux garçons, l'allemand, le français, les mathématiques, l'histoire, la géographie, notamment celles du pays natal, l'histoire naturelle, la calligraphie, le dessin, le chant, la gymnastique.

Au gymnase, on y ajoute le latin, le grec et, pour les futurs théologiens, l'hébreu. Dans la *Realschule,* se fait en outre un cours d'anglais. Le minimum des heures de classe est de 26; le maximum de 32 par semaine. Les jeunes filles de l'école supérieure apprennent l'allemand, le français, l'anglais, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, la calligraphie, le dessin, le chant, la gymnastique, les ouvrages de femmes (matières que l'on enseigne pareillement dans l'école secondaire de jeunes filles).

L'enseignement religieux a lieu dans les écoles primaires et dans les deux classes immédiatement au-dessus; il reste l'affaire exclusive de l'Église (*er bleibt lediglich Sache der Kirche*). A partir de là, l'enseignement religieux cesse en ce qui concerne l'école. Cependant il existe, pour les élèves de la classe la plus élevée du gymnase, un enseignement religieux scientifique, donné par un professeur de la Faculté de théologie. Ce qui a déterminé l'établissement de ce cours, c'est la considération suivante, que nous révèlent les notes marginales du texte de loi. L'école, qui veut donner non seulement de l'instruction, mais encore de l'éducation, ne peut éliminer une branche d'enseignement de l'importance de l'enseignement religieux. Plus les divergences dans l'Église augmentent, plus incombe à l'État le devoir de maintenir son autorité sur un terrain où il lui est

donné de travailler dans l'intérêt général. Voilà pourquoi l'enseignement religieux doit être conservé dans les six premières années du cycle d'études que les élèves ont à parcourir, c'est-à-dire à une époque où il ne peut pas encore avoir de caractère nettement accentué, mais où il consiste principalement dans le récit des traditions bibliques. Quant à la classe la plus élevée des cours publics, les parents décideront si et comment les enfants se décideront définitivement en faveur de telle ou telle secte religieuse. Au reste, la volonté des parents peut, à cet égard, se faire respecter, dès les six premières années d'études, période où, d'après l'article 49 de la législation fédérale, l'enseignement religieux n'est pas obligatoire.

La nouvelle organisation impose au budget cantonal une dépense annuelle de 103,000 francs, qui, jointe à d'autres charges, atteint le chiffre de 800,000 francs, dans lequel, à vrai dire, sont compris les frais causés par l'Université. Ces dépenses pour l'instruction publique, renforcées par des dons volontaires, sont supportées par une population d'environ 67,000 personnes, dont 61,000 habitent Bâle.

L'Université de Bâle, fondée dans l'année 1460, est régie en vertu d'une loi spéciale, promulguée en 1866. Son maintien est assuré par une subvention annuelle d'environ 180,000 francs, par des rentes héréditaires et principalement par les dons volontaires de la *Société académique*. Cette association, formée par un grand nombre de Bâlois plus ou moins riches, dispose en ce moment d'un capital de 500,000 francs. Entre autres actes de générosité, on voit plus d'une fois tel ou tel membre de la Société académique faire à l'Université des dons de 4,000 francs et plus. De 1830 à 1840, l'existence de cette Université séculaire se trouva un instant compromise. Quand le canton Bâle-Campagne eut opéré victorieusement sa scission avec le canton Bâle-Ville, l'Université fut forcée de céder à Bâle-Campagne les deux tiers de ses domaines, et cela en vertu d'une décision judiciaire ; peu s'en fallut que l'importante et remarquable bibliothèque de l'Université ne subît le même sort. Pendant plusieurs décades d'années, la Faculté de théologie fut la seule qui donnât quelques marques de vitalité. Mais de 1850 à 1860, l'Université tout entière se ranima et vit sa prospérité se développer de jour en jour. Ce fut notamment la fête du 400e anniversaire de sa fondation qui sembla verser une vie nouvelle dans ses veines. Aujourd'hui, l'Université compte 33 professeurs ordinaires, 18 professeurs extraordinaires et 16 privat-docenten. Les étudiants sont actuellement au nombre de 335, dont 241 réguliers et 92 nomades dits *Hospitanten*. Ces derniers suivent de préférence les cours de la Faculté de philosophie (philologie, histoire, mathématiques et sciences naturelles). Parmi les étudiants, 61 étudient la théologie, 27 la jurisprudence, 99 la médecine et 56 la philosophie, 52 sont Bâlois de naissance, 151 Suisses des autres cantons, 22 Allemands, 6 Austro-Hongrois, 3 Français ; 9 appartiennent à diverses nationalités.

Quelques mots encore sur les améliorations introduites, dans ces dernières années, pour pousser de plus en plus l'Université de Bâle dans la voie du progrès. Aux leçons des professeurs, on a ajouté des *Seminarien* c'est-à-dire que l'on a organisé des groupes d'étudiants, ayant chacun à préparer et à traiter une question spéciale ; ces questions sont ensuite discutées sous la présidence des professeurs respectifs. On a aussi fondé des établissements nouveaux, tels que le musée Bernoulli, spécialement consacré à la physique et à la chimie. Tout récemment un nouveau

local a été affecté aux étudiants en médecine pour leurs travaux d'anatomie pathologique. Sur les 168,000 francs que cette construction a coûtés, l'État n'a eu que 18,000 francs à donner; les 150,000 autres ont été fournis par l'hôpital, qui comprend dans son enceinte le local en question, et par la Société académique. Le musée Bernoulli, bien plus dispendieux, a été créé d'une manière analogue. Ainsi, pour imprimer le progrès nécessaire à l'instruction publique, primaire, secondaire et supérieure, le levier le plus puissant est l'association de l'État avec une bourgeoisie éclairée, intelligente et généreuse. C'est là aussi le moyen le plus efficace pour soutenir la concurrence d'écoles voisines des nôtres et en pleine voie de prospérité.

En général, il n'y a pas d'Universités fédérales en Suisse, sauf peut-être le *Polytechnicum* de Zurich, qui a réellement une destination fédérale et non pas seulement cantonale. A Berne et à Genève, il n'y a pas de Facultés de médecine, Neuchâtel et Lausanne n'ont pas d'Universités complètes.

H. S.

RAPPORT

PRÉSENTÉ

AU CONSEIL ACADÉMIQUE DE PARIS

SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1)

(Séance du 7 décembre 1880.)

III

En demandant que les élèves de nos lycées, entassés dans des bâtiments d'une insuffisance notoire, aient, comme les enfants des écoles primaires, place à l'air libre et au soleil, et que les moyens d'étude ne leur fassent pas défaut, nous ne visons pas au delà du but que nous avons à atteindre. Si nous nous honorons pour nos chefs d'établissements des effectifs nombreux, nous ne les rechercherons pas. Nous sommes résolus, au contraire, à ne maintenir dans nos classes que ceux qui sont capables de profiter de notre enseignement.

Dès cette année, les prescriptions relatives aux examens de passage ont été exécutées avec une fermeté tempérée de bienveillance, — comme il convenait pour une mesure à laquelle on n'était pas préparé, — mais non sans effet. 46 élèves nous ont quittés, tant à Paris que dans les autres établissements du ressort, quelques-uns par un sentiment d'amour-propre mal entendu, la plupart avec la conscience qu'ils devaient chercher dans une autre voie de travail les résultats qu'ils ne pouvaient obtenir par les études classiques. 702 ont dû se résigner à descendre dans une classe inférieure (379 dans les lycées, 323 dans les collèges) ; 876 (582 dans les lycées, 294 dans les collèges) n'ont été admis que provisoirement (2); ils sont prévenus, ainsi que leurs familles, que si, à l'expiration du présent trimestre, ils ne donnent pas satisfaction, ils devront ou redescendre ou renoncer.

(1) Voir la *Revue internationale de l'Enseignement* du 15 février 1881.

(2) Sur les 876 élèves qui avaient été admis provisoirement, 666 ont été maintenus définitivement ; 160 ont dû redescendre ; 50 ont quitté l'établissement. Au total, 862 élèves ont été mis en demeure de redoubler la classe qu'ils avaient mal faite, et 96 ont été repris par les familles. Afin de donner une idée plus précise de la sanction de ces examens, nous avons résumé dans le tableau ci-après les résultats de l'examen complémentaire qui a eu lieu au mois de décembre.

ÉTABLISSEMENTS.	NOMBRE DES ÉLÈVES admis provisoirement après l'examen d'octobre.	SUR CE NOMBRE COMBIEN APRÈS L'EXAMEN DE DÉCEMBRE ont été maintenus dans leur classe (1).	ont dû redescendre dans la classe inférieure (1).	ont quitté l'établissement (1).
Louis-le-Grand. . .	94	68	19	7
Saint-Louis.. . . .	40	39	1	»
Henri IV..	70	46	17	7
Fontanes.	78	52	16	10
Charlemagne. . . .	79	57	15	7
Rollin.	48	31	12	5
Vanves.	18	8	7	3
TOTAL des lycées et collèges de Paris..	427	301 (70,49 0/0)	87 (20,38 0/0)	39 (9,13 0/0)
Bourges.	34	30	4	»
Orléans..	6	5	»	1
Reims.	43	32	9	2
Vendôme.	26	23	3	»
Versailles..	46	37	7	2
TOTAL des lycées des départements. . .	155	127 (81,94 0/0)	23 (14,84 0/0)	5 (3,22 0/0)
TOTAL général pour les lycées.. . . .	582	428 (73,54 0 0)	110 (18,90 0/0)	44 (7,56 0/0)
Collèges.	294	238 (80,95 0/0)	50 (17,01 0/0)	6 (2,04 0/0)
TOTAL GÉNÉRAL pour les lycées et les collèges du ressort académique. . . .	876	666 (76,03 0/0)	160 (18,26 0/0)	50 (5,71 0/0)

Il n'est pas de classe qui n'ait eu sa part dans ces sévérités nécessaires; mais elles ont frappé surtout les classes élémentaires et les classes de

(1) La proportion 0/0 est prise relativement au nombre des élèves qui avaient été provisoirement admis après l'examen d'octobre.

grammaire. Une fois engagé dans les études supérieures, généralement on fait effort pour s'y maintenir. L'examen des cadres de la présente année nous a convaincu, une fois de plus, que les élèves qui abandonnent les études classiques après la quatrième ne forment qu'une minorité. A Paris, nous en comptons 99 sur 689, soit 14.37 °/₀, dont 53, c'est-à-dire 7.69 °/₀, pourvus du certificat de grammaire. La proportion est encore moins élevée pour les 5 lycées des départements : 19 sur 191, soit 9.95 °/₀.

Un autre fait mérite d'être signalé en confirmation de nos observations antérieures. Le nombre de ceux qui ont interrompu, à partir de la troisième ou de la seconde, les études littéraires, pour entrer soit en mathématiques préparatoires, soit en mathématiques élémentaires, a été, cette année, dans les lycées de Paris, de 89 sur 988, soit 9.01 °/₀; dans les départements, de 53 sur 259, soit 20.46 °/₀. On voit qu'à Paris notamment cette proportion est presque sans importance, si l'on tient compte des conditions d'âge et de carrière qui obligent un certain nombre de jeunes gens à accélérer la marche de leurs études.

Nous reportons une part de ces résultats à l'action des familles qui, nous devons le reconnaître, se montrent plus soucieuses de leurs devoirs, plus intelligentes de leurs intérêts. Le progrès de l'externat sur l'internat, que nous signalions au mois de juin dernier, était un indice de ces dispositions. Ces dispositions semblent s'affermir. Relativement à l'année dernière, le nombre des internes des lycées de Paris n'a, pour ainsi dire, pas varié : 1967 au lieu de 1961. L'augmentation constatée concerne presque exclusivement les externes, surtout les externes surveillés. A Charlemagne, le nombre des élèves de cette catégorie s'est accru de près d'un tiers. Ce n'est pas là une modification de pure forme. Elle témoigne d'une préoccupation louable. Nous en avons retrouvé les traces dans les négociations qui ont dû précéder les mesures prises à la suite des examens de passage. Il a fallu livrer quelques batailles pour convaincre les parents, et nous ne nous en plaignons pas. Ce que nous redoutons le plus, c'est l'indifférence.

L'application du nouveau plan d'études a certainement aussi contribué à ce réveil. La réforme a été accueillie par le plus grand nombre des familles avec satisfaction, par toutes avec une curiosité sympathique. C'est un fait qui ne ressort pas seulement de l'examen du compte général de la statistique. L'analyse des chiffres en fournit une preuve sensible. Toutes les classes, sauf la rhétorique, participent à l'augmentation; mais elle porte particulièrement sur les mathématiques supérieures et sur les classes élémentaires.

En mathématiques, nous avons 165 élèves de plus, 3 chaires nouvelles ont dû être créées.

Dans les classes élémentaires, l'augmentation des élèves est de 260, pour Paris seulement, et de 310 avec les lycées des départements.

Il n'est pas de lycée, à Paris, qui ne compte au moins deux divisions de septième, de huitième et de neuvième ou classe préparatoire. Dans plusieurs de ces classes, le nombre des divisions est de 3, de 4, de 5, de 6. Huit professeurs nouveaux ont été nécessaires.

L'extension du cadre des classes de mathématiques s'explique par le succès des examens d'admission aux écoles.

La moyenne de nos admissions à l'École polytechnique avait été, dans

les dernières années, de 41,47 %; elle est cette année de 49,52, pour Paris seulement. Si l'on ajoute les résultats des autres lycées du ressort, elle s'élève à 52,38 : 110 élèves reçus sur 210, parmi lesquels les trois premiers. Même résultat pour l'École centrale, où notre part, qui, jusqu'ici était, en moyenne, de 29,79, est cette année de 42,79, pour Paris; avec les lycées des départements, de 44,14 % (98 sur 222). Le concours de Saint-Cyr lui-même nous a été plus favorable, puisque nous comptons à Paris 52 admis, et avec l'appoint des départements, 62 sur 261, soit une proportion, pour Paris, de 19,92, au lieu de 13,58. Quant à l'École normale, Paris lui a fourni, comme de coutume, sa riche contribution : pour les sciences, 13 élèves sur 20; pour les lettres, 20 sur 24. Encore ne devons-nous pas oublier que Reims a eu, dans les lettres, un candidat admis, ce qui porte notre contingent à 21.

De tels succès sont faits pour toucher les familles.

Ce n'est pas dans le même ordre d'intérêts qu'il faut chercher la raison de l'accroissement relativement si considérable des cadres de nos classes élémentaires. Nous n'étions pas sans inquiétude à ce sujet. Ne différerait-on pas d'envoyer l'enfant au lycée, alors que la langue française devenait, avec les notions élémentaires des sciences, l'histoire de France et la géographie, l'unique programme de ce premier enseignement, et que l'étude des langues anciennes ne devait plus commencer qu'avec la sixième? Les chiffres que nous venons de rappeler répondent à la question. Faut-il ne voir dans ce mouvement qu'une sorte d'entraînement et l'amour de la nouveauté, sentiment qu'il est toujours sage de surveiller en France? Nous aimons mieux l'attribuer à des considérations d'un ordre élevé et durable.

Qu'on nous permette, en terminant, de bien marquer le caractère de la réforme sur ce point.

IV

Rien n'est moins exact que de dire, ainsi qu'on n'a pas craint de le faire, que depuis deux siècles, l'Université en était restée aux programmes de Rollin. Ce qu'on ne peut méconnaître, c'est que l'esprit de sa doctrine, admirable à tant de titres, n'avait pas cessé de régner dans les classes des commençants. Rollin était, pour son temps, un novateur. Il est le premier qui ait essayé de faire à la langue française, dans le développement des études, une place en rapport avec le rôle qu'elle y joue. Mais il ne pouvait oublier que notre premier chef-d'œuvre en prose, le *Discours sur la Méthode*, avait failli être écrit d'abord en latin; qu'on avait pressé Pascal d'écrire en latin ses *Lettres à un Provincial*, et qu'il avait été sollicité lui-même de donner une traduction latine du *Traité des Études*. Le latin était resté pour lui le fond de l'enseignement classique. C'est par le latin que l'enfant devait apprendre les premiers éléments du français, de même qu'à l'école il étudiait dans le psautier les lettres de l'alphabet. Toutes les leçons du collège convergeaient vers ce but. Pendant de longues années, l'élève ne connaissait d'autre histoire que l'histoire ancienne : c'était le commentaire naturel de l'idiome dans lequel il était élevé. On le plongeait tout entier dans l'antiquité. On ne croyait pas pouvoir le faire ni trop tôt ni trop à fond. Certains esprits supportaient impatiemment le joug de cette

méthode. Duclos n'admettait pas qu'il fût bon d'imposer à des enfants de sept ans ce perpétuel dialogue avec les morts. Rousseau, qui n'a jamais goûté le charme des lettres anciennes, ne pouvait que méconnaître l'utilité de leur commerce. Diderot, qui avait fait un plan d'études, comme tant d'autres choses, en rêve, mais dont les rêves sont parfois si sensés, reconnaissait que les langues classiques étaient des clefs universelles, mais des clefs dures à manier, difficiles à tourner; et il ne croyait pas qu'on pût les mettre entre les mains des enfants avant un certain âge. « Je dis que les premiers objets dont on doit occuper l'enfant depuis cinq à six ans jusqu'à dix, écrivait La Chalotais, sont l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, des exercices physiques et mathématiques; connaissances qui sont à sa portée, parce qu'elles tombent sous les sens. » Comme Duclos et Diderot, La Chalotais devançait l'avenir. Mais telle n'était point la doctrine commune. Dans l'éducation du XVIIIe siècle, le monde réel n'existait pas pour l'enfant. Avant d'entrer au collège, qui était fermé à tous les bruits du dehors, il n'avait vécu qu'avec un précepteur, qui ne vivait guère lui-même qu'avec ses livres. Grimm raconte qu'un jour, en sa présence, un petit garçon de dix ans ayant demandé à son précepteur d'où venait une fleur exotique qu'il avait remarquée dans une serre, le précepteur le renvoya à son lexique. Ce n'était là sans doute qu'une boutade, peut-être une ignorance. Mais Grimm y signalait sagement un danger. L'idéal d'études conçu par Rollin, c'est la culture des belles-lettres et des sentiments délicats qu'elles entretiennent. Son véritable disciple, c'est ce jeune avocat au Parlement, qui le remerciait de lui avoir fourni les moyens d'entrer en société avec tous les beaux esprits; c'est mieux encore, Vauvenargues s'exaltant solitairement à la lecture de Plutarque, écrivant à Mirabeau que chaque nuit « il parle à Agésilas, à Alcibiade, à tous les héros », et qui, ayant mis la main sur un Sénèque, en devenait « stoïcien à lier »; admirable folie, après tout, et qui, à l'heure des grands dévouements et des grands sacrifices de la Révolution, a illuminé et soutenu plus d'un courage.

Ce n'est plus là le moule où se forment les esprits. La vie réelle est devenue pour l'enfant pleine d'enseignements. Il se développe au milieu des enchantements et des bienfaits de la science. Les phénomènes de l'électricité, de la vapeur, de la lumière, éclatent incessamment sous ses yeux. Ce microscope avec lequel Bernardin de Saint-Pierre se flattait de faire découvrir au savant tout un univers, lui est familier. Il joue avec des aérostats. Les livres qu'on lui donne en même temps que les *Vies des hommes illustres*, qu'il n'a pas cessé d'aimer, sont pleins d'images d'une précision achevée et qui placent sous son regard la représentation des êtres ou des objets hors de sa portée. On le provoque à descendre au fond des mers, à pénétrer au centre de la terre, à visiter les glaces du pôle, à s'élever jusque dans les astres. En un jour, et sans se mouvoir, il en voit plus qu'au temps de Montaigne on n'en apprenait en des années de voyages. Il questionne, et on lui répond. Comment ne pas faire tourner au profit de l'éducation de son esprit ce spectacle du monde? C'est plus qu'une tentation légitime et naturelle; c'est une nécessité. L'instruction n'est plus aujourd'hui l'apanage d'une élite : elle est le droit universel. Il ne suffit pas qu'elle soit une parure; il faut qu'elle puisse devenir un instrument de travail. A côté du beau, l'utile doit avoir sa place. Et l'utile n'est-il pas aussi pour l'intelligence un puissant moyen de développement? Nul

doute que cette première culture que les facultés reçoivent de l'étude des sciences, lorsqu'elle n'est pas exclusive, lorsqu'elle se concilie avec l'éducation des sentiments, ne donne à l'esprit de la rectitude, de la souplesse, de l'étendue, et ne le mette, comme on disait au XVIe siècle, en appétit d'apprendre. On objecte que ces connaissances dépassent la mesure de la compréhension de l'enfant. C'est ce que l'on objectait aussi à La Chalotais qui répondait : « Je ne me propose de lui apprendre que des faits, des faits dont les yeux déposent à sept ans comme à trente ; je demande si ce sont là des études pénibles ? » Il ne serait pas vrai non plus de dire que l'expérience de ce système d'éducation a été faite. Ce que nous tentons aujourd'hui dans notre enseignement élémentaire, n'a rien de commun avec ce qui a été fait autrefois. Il y a quarante ans, les sciences dans les classes inférieures, étaient considérées, ainsi que les langues vivantes, comme un accessoire. Aujourd'hui, l'enseignement des éléments les plus simples des sciences d'observation ou d'application, physique, chimie, histoire naturelle, calcul et système métrique, géographie, forme dans l'esprit de l'enfant un ensemble de ce qu'on appelle ailleurs « les leçons des choses », avec la langue française pour fonds commun. Appuyée sur ces notions précises et variées, l'étude de la langue française prend elle-même un nouveau caractère. Elle permet d'étendre le champ du vocabulaire de l'enfant, au fur et à mesure que s'accroît le petit domaine de ses connaissances ; de lui inculquer le goût de l'exactitude ; de l'amener à comprendre les règles de la grammaire par l'application qu'il en fait en rendant compte de ce qu'il touche, de ce qu'il voit, de lui faire saisir enfin les rapports de la syntaxe par l'observation du lien logique des différents éléments des objets qu'il décrit. C'est là assurément un mode d'enseignement élémentaire qui n'a pas encore été essayé avec cette unité. Et il paraît avoir conquis les familles. Au moins pouvons-nous constater jusqu'ici qu'elles s'intéressent aux devoirs donnés, aux leçons apprises ; qu'elles suivent l'enfant dans ses découvertes, et contribuent ainsi aux résultats de l'enseignement.

Cependant il ne faut pas se le dissimuler, cet enseignement présente presque autant de difficultés qu'il offre d'attraits.

Toute modification dans un programme d'études risque de contrarier bien des habitudes prises. Mais les habitudes prises ne résistent pas longtemps au zèle d'un personnel qui, comme celui de nos classes supérieures, possède les ressources infinies du savoir et de l'expérience. Il lui suffit de s'ingénier pour en faire l'application aux méthodes nouvelles. Il n'en est pas de même des maîtres de nos classes élémentaires. La réforme les a trouvés attachés à une toute autre tâche qu'à celle qu'ils doivent remplir aujourd'hui. Ils ont à apprendre pour la plupart ce qu'ils doivent enseigner. Apprendre n'est rien pour des hommes de bonne volonté ; mais un enseignement de cette nature a besoin, plus qu'aucun autre, d'être réglé pour être profitable. Il faut qu'il soit simple, sobre, et l'on sait ce que cette simplicité et cette sobriété coûtent de travail concentré. Il faut surtout qu'il habitue l'élève à réfléchir, à découvrir lui-même ce qu'on veut qu'il trouve. Il s'agit moins de lui démontrer que de lui montrer, de chercher à lui faire tout comprendre, — ce qui serait la plus dangereuse des illusions, — que de l'accoutumer à observer, ce qui peut être presque autant une récréation qu'un exercice. C'est une question

d'éducation bien plus encore que d'instruction proprement dite. Ce qui importe en un mot, c'est de munir l'enfant dès cet âge du plus précieux des instruments de travail, de l'instrument qui sert à tout, à l'étude des langues comme à l'étude des sciences, l'esprit d'analyse.

C'est en raison de la délicatesse extrême de cette première application des programmes élémentaires que nous avons dû y donner tout particulièrement nos soins. Avant les vacances, des conférences avaient été organisées pour diriger nos maîtres dans leur préparation. Elles ont été reprises à la rentrée. Elles seront maintenues aussi longtemps qu'il sera nécessaire. L'esprit du nouvel enseignement y a été expliqué. Il en est des programmes d'enseignement comme d'un itinéraire de voyage : de ce qu'aucune des stations n'y est oubliée, il ne s'ensuit pas qu'on doive s'arrêter également à toutes. Le commentaire des conférenciers a dissipé les nuages qui s'étaient amassés sur ce point. Leurs leçons ont achevé de faire la lumière. Reproduites dans un bulletin spécial, elles ont pu être méditées à loisir par ceux qui les avaient entendues, en même temps qu'elles fournissaient à ceux auxquels il n'avait pas été possible d'y assister un précieux secours. Des collections empruntées à ce que l'industrie pédagogique a imaginé de plus saisissant vont être distribuées dans toutes les classes, et les livres qui doivent les interpréter pourront bientôt, je l'espère, être mis entre les mains des élèves.

Pour mieux assurer le succès de ces mesures, la durée des classes a été réduite à 1 heure 1/2, partout où la disposition des locaux permettait de le faire ; et là où cette modification n'était pas praticable, les classes de deux heures ont été coupées par quelques minutes de récréation. Le propre du nouvel enseignement est de faire incessamment appel aux facultés actives de l'enfant. Les fragiles ressorts de son esprit ont besoin de détente.

Tout récemment enfin, MM. les Inspecteurs d'Académie ont visité les classes pour y porter l'appui de leurs encouragements. Ils ont trouvé sur plus d'un point de l'inexpérience et de l'incertitude, mais point de défaillance de volonté ; et c'est ce qui nous donne bon espoir. Dans certains Lycées, les maîtres se réunissent pour se communiquer leurs observations et se faire part des moyens qui leur ont réussi. Il n'est point de concours qui puisse valoir celui qu'ils se prêteront ainsi les uns aux autres. Il leur en coûte quelque sacrifice de temps, et le temps du professeur c'est sa richesse, c'est l'aisance de la famille. Mais ils savent que nous avons demandé une amélioration de leur situation. Nous avons pour eux toutes les ambitions légitimes. Nous voudrions que désormais l'emploi de maître élémentaire, ce premier éducateur de l'enfant, ne fût obtenu qu'après l'épreuve d'un examen spécial. La question a été délibérée dans le comité de MM. les Proviseurs, et un projet rédigé par M. Girard, notre collègue, est en ce moment soumis à M. le Ministre (1).

Ainsi, aucun moyen n'a été omis pour assurer, dès cette année, au nouveau plan d'études des bases sur lesquelles il soit possible d'édifier solidement.

Si nous avons dû nous attacher surtout à la direction des classes élémentaires, nous n'avons pas perdu les autres de vue. A la fin de l'année scolaire, nous aurons, je n'en doute pas, quelques bons résultats à faire

(1) Ce projet a été adopté depuis par le Conseil supérieur. Voir le décret du 8 janvier 1881.

connaître au Conseil. Dès aujourd'hui, les chiffres et les renseignements que nous avons placés sous ses yeux nous autorisent pleinement à le constater : ni l'empressement ne nous fait défaut de la part des familles, ni le zèle de la part des maîtres, et dans tous les départements du ressort, les intérêts de l'enseignement secondaire sont compris comme ils doivent l'être. Quant à Paris, nous ne pouvons que le redire, ce qui nous manque, ce sont les conditions mêmes d'une existence normale. Dans la situation présente, si de promptes et énergiques mesures n'étaient prises, l'affluence des élèves deviendrait presque un danger.

O. GRÉARD,

Membre de l'Institut,
Vice-Recteur de l'Académie de Paris.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ACTES DE LA SOCIÉTÉ

SÉANCE DU CONSEIL DU 27 FÉVRIER 1881

PRÉSIDENCE DE M. PASTEUR

Présents : MM. Beaussire, Boissier, Boutmy, Bufnoir, Crouslé, Duverger, Lavisse et Masson.

La séance est ouverte à 1 h. 1/2.

L'ordre du jour appelle le tirage au sort de six membres sortants du Conseil. Trois sièges étant vacants, par suite de la mort de MM. Gide, Ménier et Isaac Pereire, le Conseil décide qu'on ne tirera que trois noms.

Sont désignés : MM. **Pasteur,**
Beaussire,
Monod.

Le Conseil établit, en vertu des statuts, la liste de douze noms parmi lesquels l'Assemblée générale choisira les six membres nouveaux du Conseil :

MM. **Darboux,** professeur à la Faculté des sciences et maître de conférences à l'École normale.
Guichard, donateur.
Marion, professeur au lycée Henri IV.
Petit de Julleville, maître de conférences à l'École normale.
Pigeonneau, professeur suppléant à la Faculté des lettres; secrétaire général de la Société d'enseignement secondaire.
Tranchant, ancien conseiller d'État.
MM. **Croiset,** maître de conférences à la Faculté des lettres.
Desjardins, professeur à la Faculté de droit.
Kaan, donateur.
Lippmann, maître de conférences à la Faculté des sciences.
Motheré, professeur au lycée Charlemagne.
Vidal de la Blache, maître de conférences à l'École normale.

Le Conseil prononce ensuite l'admission des adhérents suivants :

Mme **De Barral de Montauvrard,** 96, rue de Vaugirard, Paris.
M. **Estoublon,** directeur de l'École préparatoire de l'enseignement du droit, à Alger.

M. **Émile Viallet,** Rueil (Seine-et-Oise).
M. **Bonneville,** professeur agrégé à la Faculté de droit de Dijon.
M. **Vannebrouck,** doyen de la Faculté de médecine de Lille.
Dr **Bergeron,** professeur à ladite Faculté.
M. **Gossin,** proviseur du lycée de Lille.
M. **Godard,** directeur de l'École Monge, à Paris.
M. **J.-F. Jürgensen,** agrégé de l'Université de France, au Locle (Suisse).
M. **Lévy**, inspecteur général de l'instruction publique.
M. **Friedel**, membre de l'Institut.

Le Conseil entend ensuite un rapport sur l'état de la Société par M. Lavisse, secrétaire général, et un rapport sur la situation financière présenté par M. Boutmy, président du Comité financier. Ces rapports, approuvés par le Conseil, seront soumis à la prochaine Assemblée générale.

Le Conseil s'en remet à M. le secrétaire général pour fixer la date de la convocation de l'Assemblée générale.

La séance est levée à 3 h. 1/2.

Le Secrétaire général de la Société,

Ernest LAVISSE.

Groupe de Paris.

Les sections de droit et des lettres ont décidé qu'elles ne publieraient pas les procès-verbaux de leurs séances. Dès qu'une des questions à l'ordre du jour sera épuisée, un rapport sera fait par un des membres désignés par la section. Ce rapport, où seront relatés les diverses opinions qui se seront produites et les votes intervenus, sera soumis à l'approbation de la section, et inséré ensuite dans la *Revue.*

Groupe de Douai-Lille.

SÉANCE DU 16 JANVIER 1881

Étaient présents :

MM. Foncin, recteur de l'Académie. *Président;*
de Folleville, doyen de la Faculté de Droit;
Desjardins, id. des Lettres;
Moy, professeur à la Faculté des Lettres;
Espinas, id. id.
Bossert, id. id.
Paquet, id. de Médecine;
Hattu, avocat.

MM. Giard, Gosselet, Courdaveaux et Flament s'étaient fait excuser.

La séance est ouverte à 2 h. 1/4.

M. le Président expose que les réunions du groupe de Douai-Lille n'ont pu être reprises depuis la rentrée de novembre. Avant de commencer une nouvelle année, il estime qu'il y a lieu de s'entendre sur les deux points suivants :

1° La Section doit-elle continuer d'exister, de tenir ses réunions alternativement à Lille et à Douai et à époques fixes?

2° Doit-elle, à l'exemple de la *Revue* publiée au centre de la Société, aborder l'étude de questions appartenant à tous les ordres d'enseignement?

Après plusieurs observations, ces deux questions sont résolues affirmativement.

Il est ensuite décidé que chaque membre de la Section de Douai-Lille paiera une cotisation supplémentaire de 3 francs destinée à subvenir aux frais de la Section.

A l'avenir, les procès-verbaux des séances seront envoyés à Paris à la Société centrale, pour être publiés dans la *Revue* (1). M. le Président est invité à assurer, si c'est possible, l'impression des procès-verbaux de l'an dernier dans la même publication.

M. Desjardins dit que, puisque le Groupe doit étudier dorénavant, outre les questions d'enseignement supérieur, celles d'enseignement secondaire et primaire, il y aurait lieu de provoquer les adhésions de membres de ces deux derniers ordres d'enseignement.

M. le Président répond qu'il espère attirer dans la Société, au moyen des conférences pédagogiques d'enseignement secondaire récemment instituées dans l'Académie, un certain nombre de professeurs des Lycées et Collèges; ils viendraient discuter en séance les questions précédemment étudiées par eux dans les conférences universitaires.

L'Assemblée décide ensuite que la prochaine réunion aura lieu à Lille, le 13 février, à la Faculté de Médecine.

Après plusieurs observations, l'ordre du jour des questions qui devront être traitées dans cette séance est ainsi fixé :

1° Quels seraient les diplômes nécessaires pour être admis aux études de Droit ou de Médecine? Dans quel sens conviendrait-il de modifier les règlements actuels?

2° De l'application du nouveau plan d'études dans les classes élémentaires. Des moyens de diminuer la part de la mémoire au profit du jugement et de l'invention?

3° De la composition française au Baccalauréat ès lettres. Quels doivent en être le caractère et l'objet?

L'ordre du jour étant épuisé, la séance est levée à 3 h. 1/2.

Le Président,

P. FONCIN.

(1) M. Pasteur, président de la Société, a accusé réception de ce procès-verbal par une lettre adressée à M. Foncin, et qui est insérée en tête du présent numéro.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

LA LEÇON INAUGURALE DE M. PIGEONNEAU

M. H. Pigeonneau, professeur suppléant à la Faculté des lettres de Paris, a choisi pour sujet de son cours d'histoire moderne : « La politique économique des rois de France, depuis l'avènement de Louis XI jusqu'à la mort de Henri III. » Nous croyons devoir publier ici l'introduction de la leçon inaugurale, où le savant professeur a expliqué à ses auditeurs de quelle façon il comprend le rôle de l'Enseignemeut supérieur.

Il ne faudrait pas, Messieurs, que le mot d'enseignement supérieur, dans son unité un peu factice, nous trompât sur le rôle multiple que la nature même des choses et les besoins de notre société assignent à cet enseignement.

L'enseignement supérieur doit, tout d'abord, et c'est là peut-être la partie la plus difficile et la plus élevée de sa mission, contribuer à faire la science et à faire les savants. Cette œuvre de recherche, de tâtonnement, d'analyse patiente et obstinée ne saurait être à sa place dans une salle de cours, fût-elle fermée aux passants et aux curieux, devant un public incomplètement préparé et composé d'éléments divers : elle ne peut se faire que dans le laboratoire, dans le cabinet de travail, au milieu de quelques disciples qui se pénètrent de la méthode du maître, qui lui servent d'auxiliaires, qui s'attachent avec lui à la poursuite de la vérité : c'est de ce séminaire, comme on dit en Allemagne, que sortiront la science de demain et les savants de l'avenir.

Est-il nécessaire de vous dire qu'à tous ceux qui croiraient avoir besoin de mes conseils j'offre franchement et simplement le peu que je sais? Ma porte leur sera toujours ouverte ; nous chercherons et nous travaillerons ensemble : heureux si je puis leur épargner quelques-unes des difficultés et des déceptions que je connais par expérience.

L'enseignement supérieur ne doit pas seulement préparer la science, il doit la vulgariser et apprendre au public lettré ou qui veut le devenir ce qu'on sait déjà, en attendant ce que l'on saura plus tard. Cette vulgarisation, c'est l'œuvre des cours, des expositions suivies, de la grande leçon, pour parler le langage consacré par la tradition. Je sais que la grande leçon a ses ennemis ; on lui reproche d'être trop oratoire, trop littéraire, de vouloir se faire trop aimable : « La science, dit-on, est assez belle pour plaire en négligé ; l'endimancher, l'habiller même, c'est presque lui faire affront. » Si la préoccupation excessive de la forme est un danger, c'est un de ces dangers où il n'est pas donné à tout le monde de tomber. Que le professeur ne soit ni un conférencier, ni un orateur académique, je l'admets d'autant plus volontiers que je ne me sens ni la volonté, ni le talent d'être l'un ou l'autre ; mais la grande leçon, par cela même qu'elle s'adresse à un auditoire varié et qu'elle n'est pas un enseignement strictement professionnel, doit garder un certain caractère de généralité, elle doit être une œuvre de synthèse ; et voilà pourquoi j'y tiens.

C'est l'honneur, Messieurs, mais c'est aussi le péril de la science con-

temporaine d'avoir voulu pousser jusqu'aux dernières limites de l'exactitude la plus minutieuse la recherche et l'observation des faits. Par réaction contre les conclusions superficielles et prématurées, on en arrive à ne plus conclure, à ne plus chercher dans le fait que le fait lui-même, à dédaigner, pour une analyse sans but et sans terme, la synthèse dont on finit par n'être plus capable. Les observations s'accumulent, les faits isolés se multiplient; les matériaux s'entassent sans ordre et sans lien, l'espace s'encombre et l'horizon se rétrécit. Habitué à un travail microscopique, l'œil perd peu à peu le sentiment des proportions et des distances; la goutte d'eau devient pour lui un océan : il saura distinguer dans la feuille les moindres nervures et les moindres cellules, mais il ne saura plus voir l'arbre et la forêt. C'est à cet état de pulvérisation et d'émiettement qu'a fini par aboutir la science alexandrine, et pour ramener le monde à quelques idées simples, il a fallu l'invasion des barbares. J'espère que nous n'en sommes pas là. L'école française, celle qui ne craint pas les idées générales, qui cherche, en même temps que l'exactitude scientifique, l'ordre et la lumière, est encore vaillamment représentée : la Sorbonne, le Collège de France, l'École normale supérieure peuvent en témoigner, et je ne vous cache pas que cette école française a toutes mes sympathies.

Faire de l'analyse pour lui-même et pour quelques disciples, faire de la synthèse modeste et prudente pour les autres, voilà quel est à mes yeux le rôle du professeur de Faculté.

Vous voyez, Messieurs, que je demande beaucoup au professeur; permettez-moi de demander aussi quelque chose aux auditeurs : d'abord l'exactitude et aussi un certain concours à l'œuvre commune. Je sais qu'il est de tradition que, dans un cours, le professeur seul ait la parole, et je respecte la tradition; mais avant ou après le cours, ne craignez pas de m'interroger, ne craignez même pas de me faire des objections, de me signaler des lacunes, et si vous poussez l'indiscrétion jusqu'à vous intéresser spécialement à quelques-unes des questions que nous aborderons ici, jusqu'à en faire l'objet d'un travail personnel et approfondi, et jusqu'à me demander des renseignements et des conseils, je vous serai très reconnaissant de cette importunité.

L'enseignement des Facultés a encore une troisième tâche qui ne saurait se confondre entièrement avec les deux autres : c'est d'aider l'Ecole normale supérieure à former le personnel de l'enseignement secondaire.

Je n'insiste pas sur ce sujet d'un caractère plus spécial; ce que j'ai à en dire trouvera naturellement sa place dans ma conférence du samedi, plus immédiatement destinée aux candidats à l'agrégation d'histoire, bien qu'elle ne soit fermée à aucune personne régulièrement inscrite.

Voilà, Messieurs, comment je comprends le rôle et l'utilité de l'enseignement des Facultés.....

LE BUDGET DES UNIVERSITÉS DE L'EMPIRE D'AUTRICHE

Voici les crédits votés par la commission du budget de la Chambre des députés pour les diverses Universités :

Université de Vienne : budget ordinaire, 746,000 florins; budget extraordinaire, 500,000 fl. pour la création de la nouvelle Université; 2,040 fl. pour l'installation du musée de botanique.

Université d'Innsbruck : budget ordinaire, 200,000 fl.; budget extraordinaire, 25,000 fl.

Université de Graz : budget ordinaire, 274,000 fl.

Université de Prague : budget ordinaire, 466,400 fl.; budget extraordinaire, 15,600 fl.

Université de Lemberg : budget ordinaire, 155,000 fl.

Université de Krakau : budget ordinaire, 225,000 fl.; budget extraordinaire, 71,000 fl.

Université de Czernowitz : budget ordinaire, 96,000 fl.

L'AGITATION ANTISÉMITIQUE DANS LES ÉCOLES ÈTRANGÈRES

Berlin. — La nouvelle association des étudiants allemands, dont le but principal est de propager l'agitation antisémitique et à laquelle M. de Bismarck a souhaité la bienvenue, a été autorisée par la police de Berlin. Elle a adopté pour devise le terme significatif : *hepp-hepp*.

On écrit de *Pesth* : — L'agitation contre les Juifs fait ici d'assez rapides progrès. Sur 3,000 étudiants que renferme l'Université, 700 ont signé une adresse antisémitique.

Le conseil de l'Université de *Pesth* a défendu aux promoteurs d'une assemblée *antisémitique* de prendre part, sous peine d'être renvoyés de l'Université, à toute nouvelle agitation. Les étudiants en question en ont été quittes, cette fois, pour une peine disciplinaire et la censure.

Le député *Istoczy*, bien connu comme agitateur antisémitique, se propose d'interpeller le ministre à la Chambre au sujet de la défense faite par la police de tenir l'assemblée sus-mentionnée.

NOUVELLES DIVERSES

Iéna. — Les gouvernements de Saxe-Altenbourg, de Saxe-Cobourg-Gotha et de Saxe-Meiningen ont décidé d'élever de 24,000 marks le budget annuel de l'Université d'Iéna, qu'ils subventionnent en commun. L'Université d'Iéna est très pauvre et les traitements de la plupart des professeurs sont des plus modestes.

Vienne. — M. le Dr Joseph Unger, professeur de droit à l'Université, qui vient d'être nommé président du tribunal de l'Empire, a annoncé, au milieu des applaudissements de ses auditeurs, que ses nouvelles fonctions ne l'empêcheraient pas de continuer son cours.

— Nous avons le regret d'annoncer que M. le Dr baron de Lemayer, chef de section au ministère de l'Instruction publique et directeur de l'Enseignement supérieur, vient de résigner ses fonctions. On attribue cette résolution à des dissentiments politiques qui existent depuis quelque temps déjà entre le directeur et le ministre, et qui avaient pris récemment un caractère plus marqué sur la question de la création d'une Université tchèque à Prague. M. le baron de Lemayer appartient au parti allemand qui a été vaincu aux dernières élections. Tout le monde est unanime à déplorer la retraite de l'éminent directeur, dont la compétence était reconnue par les savants de tous les partis.

Göttingen. — Il résulte d'un rapport de M. le bibliothécaire en chef professeur Wilmanns, que la bibliothèque de l'Université renfermait, à la date de 1879, 380,830 volumes. Le budget annuel est de 40,000 marks environ.

Strasbourg. — M. F.-A. Klein, missionnaire, Strasbourgeois de naissance, en ce moment à Sigmaringen, a fait don à la bibliothèque de l'Université de Strasbourg d'une cinquantaine d'ouvrages en langue arabe, sur l'histoire, la grammaire et la lexicographie, ainsi que de cinq manuscrits très intéressants, dans la même langue.

Institut.—L'Académie des sciences morales et politiques, dans sa séance du 5 février 1881, a élu M. Victor Bonnet, pour la place d'académicien devenue vacante dans la section d'économie politique et finances, par suite du décès de M. Hippolyte Passy.

L'Académie des Beaux-Arts, dans sa séance du 5 février 1881, a élu M. Bonnat, pour la place d'académicien devenue vacante dans la section de peinture, par suite du décès de M. Léon Cogniet.

L'Académie des Beaux-Arts, dans sa séance du 19 février 1881, a élu M. Saint-Saëns, pour la place d'académicien devenue vacante, dans la section de composition musicale, par suite du décès de M. Reber.

NÉCROLOGIE

L'Université de Gand vient de perdre le doyen de ses professeurs, M. Haus.

La *Flandre libérale* retrace en ces termes la carrière de l'éminent criminaliste :

« M. Haus était né le 9 janvier 1796, à Wurtzbourg. Il avait été appelé à l'Université de Gand, dès l'époque de la fondation de celle-ci, en 1817. Il y enseigna successivement le droit naturel et le droit pénal. C'est à l'étude approfondie de cette branche spéciale de la science du droit qu'il se voua surtout. Il y acquit une autorité qui le met au rang des criminalistes les plus célèbres en Europe.

« Lorsqu'il s'est agi en Belgique de reviser le code pénal de 1810, M. Haus s'est trouvé tout naturellement désigné pour faire partie de la commission chargée de préparer ce grand travail. Il en fut nommé rapporteur, et l'on peut dire, en toute vérité, que le code pénal belge est son œuvre.

« La vie tout entière de M. Haus, vie de travail et de labeur, fut consacrée au service de notre pays, dont il avait fait sa patrie d'adoption. En reconnaissance des services qu'il en avait reçus, le pays, à son tour, l'adopta en lui conférant par une loi la nationalité belge. Le Roi, de son côté, par différentes promotions, le fit monter au rang de grand officier de son ordre.

« A une grande et forte intelligence du droit, à une science éprouvée, M. Haus joignait le charme d'un caractère rempli de bienveillance et d'affabilité. Il s'attachait à ses élèves, les suivait dans leur carrière, et les aidait de ses précieux conseils bien longtemps encore après leur sortie de l'Université.

« Sa modestie égalait son mérite, et semblait lui faire ignorer celui-ci. Les dernières dispositions qu'il laisse montrent jusqu'à quel point il poussait le sentiment et l'amour de la simplicité. M. Haus a, en effet, consigné par écrit sa volonté formelle d'être enterré sans aucun apparat. Il n'a voulu ni discours sur sa tombe, ni cortège, ni escorte officielle à ses funérailles. »

Nous apprenons la mort, à l'âge de soixante-seize ans, d'un vétéran des sciences géographiques, M. Eugène Cortambert, président honoraire de la Société géographique et bibliothécaire en chef de la section géographique à la Bibliothèque nationale. On sait quelle part considérable a prise M. E. Cortambert à l'enseignement et au développement de la géographie en France.

INFORMATIONS PARLEMENTAIRES

M. Camille Sée vient de déposer un projet de loi qui a pour objet la création par l'État d'une école normale destinée à préparer des professeurs-femmes pour les écoles secondaires de jeunes filles. La Chambre des députés, réunie dans ses bureaux, a nommé le 10 mars une commission chargée de l'examen de cette proposition de loi. Ont été élus : MM. Bousquet, Faure, Duvaux, Bastid, Logerotte, Couturier, Franck-Chauveau, Bamberger, Camille Sée, Maze. Tous les commissaires sont favorables au projet de M. Camille Sée. Toutefois M. Maze a fait des réserves sur la question de l'internat.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

PROGRAMME

DES EXAMENS POUR LE CERTIFICAT D'APTITUDE AUX FONCTIONS DE PROFESSEUR DES CLASSES ÉLÉMENTAIRES DE L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE

Le Président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le décret du 8 janvier 1881;

Sur l'avis de la section permanente;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Arrête ainsi qu'il suit le programme des examens pour le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires de l'enseignement classique :

ÉPREUVES ÉCRITES (1).

1. *Français* (durée, 3 heures). — Dictée tirée d'un auteur en prose. — Sur une phrase de la dictée, explication des mots, des idées; analyse grammaticale et logique; exercice sur le groupement des mots par familles. — Dérivés, synonymes, homonymes, etc.

La dictée, abstraction faite des exercices qui y sont rattachés, servira d'épreuve pour l'écriture.

2. *Allemand* (durée, 2 heures). — Dictée d'un texte allemand, facile et court; traduction de ce texte en français. — Dictée d'un texte français; traduction en allemand.

3. *Histoire et géographie* (durée, 3 heures). — Une question tirée des programmes de septième ou de huitième, traitée dans la forme d'une leçon faite en classe. — A cette épreuve sera joint un tracé géographique.

4. *Sciences naturelles et sciences expérimentales* (durée, 2 heures). — Une ou plusieurs questions tirées des programmes de septième ou de huitième, traitées dans la forme d'une leçon faite en classe.

5. *Sciences mathématiques* (durée, 2 heures). — Une ou plusieurs questions tirées des programmes de septième ou de huitième, traitées dans la forme d'une leçon faite en classe.

ÉPREUVES ORALES.

1. *Lecture d'un texte français* emprunté à un écrivain du XVIIe, du XVIIIe ou du XIXe siècle. — Explication des mots et des idées, étymologies, analyse grammaticale et logique.

2. *Exercices pratiques*, au tableau, sur la composition et la construction d'une phrase, dans la forme d'une leçon faite pour les élèves de la classe qui aura été désignée par le jury (durée, 20 minutes).

3. *Lecture d'un texte allemand.* — Traduction de vive voix d'un passage

(1) Le temps de la dictée sera déduit dans toutes les épreuves.

du texte lu. — Le candidat devra répondre en allemand à quelques questions élémentaires qui lui seront posées dans la même langue (durée 20 minutes).

4. *Leçon de géographie* faite au tableau (un quart d'heure), et *récit* dans le genre de ceux qui sont indiqués pour la classe de neuvième (biographie d'hommes illustres des temps anciens et modernes) (20 minutes). — Le sujet de ce récit sera tiré au sort. — Une heure sera accordée au candidat pour la préparation de cette dernière épreuve avec les livres qui lui seront nécessaires.

5. *Leçon sur les sciences naturelles et expérimentales,* avec les objets qui font le sujet de la leçon (durée, 15 minutes).

6. *Leçon sur les sciences mathématiques,* dans les mêmes conditions (durée 15 minutes).

7. *Interrogation* sur les principes élémentaires de la pédagogie (un quart d'heure).

Les épreuves écrites ou orales seront cotées de 0 à 20. — L'épreuve française écrite sera éliminatoire à 12. Chacune des autres sera éliminatoire à 8.

Les coefficients ci-après seront attribués aux diverses épreuves.

Compositions écrites :

Français	2
Histoire et géographie	1 1/2
Allemand	1
Sciences naturelles et expérimentales	1
Sciences mathématiques	1

Épreuves orales :

Lecture et explication d'un texte français	2
Exercices pratiques	2
Allemand	1
Géographie et récit historique	2
Sciences naturelles et expérimentales	1
Sciences mathématiques	1
Pédagogie	1

Les cinq compositions écrites donnant un ensemble maximum de 130 points, l'épreuve écrite sera éliminatoire quand le candidat n'aura obtenu, pour l'ensemble, que 65 points (55 points dans le cas prévu par l'article 5 du décret du 8 janvier 1881), sans préjudice de l'élimination qui pourra être prononcée pour faiblesse d'une des compositions.

Fait à Paris, le 8 janvier 1881.

Le Président du conseil,
ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

JULES FERRY.

DÉCRET

MODIFIANT LA CATÉGORIE DE PLUSIEURS LYCÉES.

(8 janvier 1881.)

Le Président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le décret du 25 septembre 1872;

Vu la loi de finances du 22 décembre 1880,

Décrète :

Art. 1er. — Sont promus de la deuxième à la première catégorie : les lycées de Besançon, Caen, Dijon, Grenoble et Rennes.

Sont promus de la troisième à la deuxième catégorie : les lycées de Bar-le-Duc, Belfort, Bourg, Bourges, Chambéry, Coutances, Laval, le Mans, Nevers et Saint-Etienne.

Art. 2. — Cette mesure aura son effet à partir du 1er janvier 1881.

Art. 3. — Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 8 janvier 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

BOURSIERS D'AGRÉGATION. — AGRÉGATION DES LYCÉES. — STAGE

Le Président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu l'arrêté ministériel du 3 juin 1880, portant institution de bourses d'agrégation dans les Facultés des sciences et des lettres;

Vu le statut du 10 février 1869, qui fait compter, pour le stage exigé des candidats à l'agrégation, le temps passé comme élève à l'École normale supérieure;

Considérant que, dans le double intérêt de la fréquentation des cours des Facultés et du recrutement du personnel enseignant des lycées, il y a lieu d'accorder aux titulaires de bourses d'agrégation le même avantage qu'aux élèves de l'École normale supérieure;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Le temps passé comme titulaire d'une bourse d'agré-

gation dans une Faculté des sciences ou des lettres comptera pour le stage dont doivent justifier les candidats à l'agrégation des lycées.

Art. 2. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 28 janvier 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

RAPPORT

SUR LES OPÉRATIONS DE LA CAISSE DES LYCÉES, COLLÈGES ET ÉCOLES PRIMAIRES PENDANT L'ANNÉE 1880, PRÉSENTÉ PAR LES MINISTRES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES FINANCES AU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE.

Paris, le 28 janvier 1881.

Monsieur le Président,

Conformément aux prescriptions de l'article 7 de la loi du 3 juillet 1880, j'ai l'honneur de vous rendre compte, au nom de M. le ministre des Finances et au mien, des opérations de la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires, pendant l'année 1880.

Cette caisse comprend deux sections : la première concerne les lycées et collèges communaux ; la seconde les établissements d'enseignement primaire.

1re SECTION.

Lycées et collèges communaux.

Les opérations de cette section, résumées dans les deux tableaux ci-joints, ont été peu nombreuses ; mais il convient de remarquer qu'elles ne s'appliquent qu'au deuxième semestre 1880, du 3 juillet, date de la promulgation de la loi, au 31 décembre.

Le total des subventions allouées par l'État s'élève à 4,081,364 francs 82 cent., savoir :

43 lycées, 3,766,314 fr. 82.

16 collèges, 315,050 fr.

Dix villes ont été autorisées à se faire avancer par la première section de la caisse des sommes montant ensemble à 376,100 fr.

Ces subventions et ces avances ont pour objet l'exécution de travaux de construction ou d'appropriation définitivement approuvés et en cours d'exécution ou complètement terminés.

Toutefois, les subventions acquittées ne sont que de 2,620,586 francs 18 cent., et les avances réalisées ne s'élèvent qu'à 17,700 fr.

La différence entre ces chiffres et ceux indiqués plus haut tient à deux

causes : les versements du Trésor ne sont effectués que proportionnellement aux sommes payées par les villes, et de longs délais sont souvent nécessaires aux administrations communales et départementales pour obtenir le décret ou la loi autorisant l'emprunt.

Un grand nombre de projets, dont quelques-uns exigeront une dépense de plusieurs millions, sont actuellement à l'étude ; l'exécution pourra en être commencée dès 1881. Je citerai notamment, parmi les projets les plus importants, la création du lycée Janson à Paris, de ceux d'Aix, de Montluçon, d'Oran, de Rochefort, de Boulogne-sur-Mer, de Cherbourg, d'Aurillac, de Tulle, de Gap ; l'agrandissement des lycées de Rennes, du Mans, de Nancy, d'Agen, de Dijon, etc., etc. ; la construction des collèges de Fontainebleau, de Flers, de La Fère, de Luçon, de Saint-Gaudens, de Menton ; l'agrandissement des collèges de Castres, de Roanne, etc., etc.

Afin de donner toutes garanties aux villes chargées, d'après la loi, de l'exécution des travaux et pour assurer le bon emploi des sacrifices consentis par l'Etat, j'ai confié à une Commission composée d'architectes éminents le soin d'examiner tous les projets au point de vue technique, et de me donner son avis motivé sur chacun d'eux.

Malgré l'époque tardive à laquelle la caisse à commencé à fonctionner, pour ce qui concerne les lycées et les collèges, des résultats satisfaisants ont été obtenus, et il est permis d'espérer que, dans un avenir prochain, l'installation matérielle de nos lycées et de nos collèges communaux ne laissera plus rien à désirer, grâce aux libéralités du Parlement et aux sacrifices des villes et des départements.

(Ici commence la 2e section du rapport qui est relative aux écoles primaires).

DÉCRET

SUR L'AVANCEMENT ET LE TRAITEMENT DES PROFESSEURS DES FACULTÉS ET DES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE PHARMACIE.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu les lois de finances des 22 décembre 1875, 22 décembre 1878 et 21 décembre 1879 ;

Vu les décrets des 14 janvier 1876 et 1er juillet 1877 ;

Vu la loi de finances du 22 décembre 1880 ;

La section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique entendue,

Décrète :

Art. 1er. — Les traitements des professeurs des Facultés et des Écoles supérieures de pharmacie sont établis conformément au tableau ci-après :

PARIS.			DÉPARTEMENTS.		
CLASSES.		Nombre de professeurs par classe.	CLASSES.		Nombre de professeurs par classe.
Facultés de théologie catholique.					
1re classe. . .	6.500	5	1re classe. . .	5.500	4
2e — . . .	5.500	2	2e — . . .	4.500	10
			3e — . . .	3.500	8
Facultés de théologie protestante.					
1re classe. . .	8.000	5	1re classe. . .	6.500	2
2e — . . .	6.500	1	2e — . . .	5.500	3
			3e — . . .	4.500	2
Facultés de droit.					
1re classe. . .	15.000	17	1re classe. . .	11.000	8
2e — . . .	12.000	4	2e — . . .	10.000	10
			3e — . . .	8.000	50
			4e — . . .	6.000	30
Facultés de médecine.					
1re classe. . .	15.000	25	1re classe. . .	11.000	3
2e — . . .	12.000	6	2e — . . .	10.000	4
			3e — . . .	8.000	18
			4e — . . .	6.000	11
Facultés des sciences.					
1re classe. . .	15.000	15	1re classe. . .	11.000	10
2e — . . .	12.000	4	2e — . . .	10.000	11
			3e — . . .	8.000	50
			4e — . . .	6.000	30
Facultés des lettres.					
1re classe. . .	15.000	13	1re classe. . .	11.000	8
2e — . . .	12.000	3	2e — . . .	10.000	9
			3e — . . .	8.000	43
			4e — . . .	6.000	27
Écoles supérieures de pharmacie.					
1re classe. . .	11.000	7	1re classe. . .	8.500	2
2e — . . .	9.000	2	2e — . . .	7.500	5
			3e — . . .	6.500	3

Art. 2. — Les promotions ont lieu dans chaque ordre de Facultés et dans les Écoles supérieures de pharmacie, d'après le nombre des vacances, mi-partie à l'ancienneté, mi-partie au choix.

Le professeur nouvellement nommé prend rang dans la dernière classe.

Il ne sera fait d'exception à cette règle que sur l'avis motivé de la section permanente.

Art. 3. — Il est dressé chaque année, au mois de décembre, un tableau des professeurs par ordre d'ancienneté.

L'ancienneté dans chaque classe est calculée à partir du jour de la nomination à cette classe.

Dans la classe où le professeur débute comme titulaire, les années passées dans l'enseignement public avant l'époque où ce professeur a été nommé à cette classe comptent pour moitié dans le calcul de l'ancienneté des services.

A égalité d'ancienneté dans une classe, la priorité est déterminée, pour les Facultés de droit, les Facultés de médecine et les Ecoles supérieures de pharmacie, par la date de l'agrégation et, si la date est la même, par le rang d'agrégation; dans les Facultés de théologie, des sciences et des lettres, par la date de nomination comme chargé de cours ou maître de conférences.

Le temps passé en congé d'inactivité ne compte pas dans le calcul pour l'ancienneté. Il est fait exception pour les professeurs nommés à des fonctions électives qui les retiennent hors du siège de la Faculté.

Art. 4. — L'avancement à l'ancienneté n'est pas de droit pour les professeurs qui cumulent plusieurs fonctions rétribuées.

Art. 5. — Sur l'avis conforme de la commission compétente du comité consultatif, l'avancement à l'ancienneté peut être ajourné.

L'ajournement doit être proposé au Ministre dans un rapport spécial qui fait connaître et apprécie les motifs qui justifient cette mesure.

Art. 6. — Chaque année, au mois de décembre, chacune des commissions du comité consultatif de l'enseignement supérieur établit, pour l'ordre d'enseignement dont elle s'occupe, une liste de présentations pour promotions au choix.

Chacune des présentations au choix est accompagnée d'une note justificative, où sont appréciés les services du professeur et la valeur des ouvrages qu'il a publiés.

Au moment où la commission doit faire les présentations pour avancement au choix, il lui est remis :

1° Les propositions des inspecteurs généraux, des recteurs et des doyens;

2° Le tableau du nombre d'heures consacrées par chaque professeur, d'une part, aux leçons proprement dites, d'autre part, aux conférences complémentaires;

3° Le tableau du nombre des examens par examinateur dans chaque Faculté durant l'année précédente.

Art. 7. — Le ministre statue au mois de janvier sur les propositions qui lui sont faites pour l'avancement au choix et à l'ancienneté.

Les promotions sont publiées au *Journal général de l'instruction publique*.

Art. 8. — Il n'est fait aucune diminution aux traitements existant à ce jour.

Appartiennent de droit aux classes déterminées par le présent décret les professeurs qui, à ce jour, ont les traitements attribués à ces classes; ils prennent rang à partir de l'époque où ils ont eu la jouissance de ce traitement.

Les cadres sont complétés :

1° En plaçant dans chaque classe les professeurs dont le traitement se rapproche le plus de celui de la classe;

2° S'il reste des places vacantes, par des promotions faites mi-partie au choix, mi-partie à l'ancienneté, dans les formes indiquées par le présent décret.

S'il reste dans un ordre de Facultés des traitements intermédiaires entre deux classes, les professeurs qui jouissent d'un de ces traitements appartiendront à la classe inférieure ; ils profiteront les premiers des vacances qui se produiront.

Art. 9. — Le professeur de l'enseignement secondaire qui devient titulaire d'une chaire de Faculté ne peut recevoir à ce titre un traitement inférieur à celui qu'il touchait dans l'enseignement secondaire.

La différence entre le traitement de la classe par laquelle il débute et son traitement de professeur dans l'enseignement secondaire donnera lieu à une indemnité compensatrice.

Fait à Paris, le 12 février 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

BIBLIOGRAPHIE

Histoire du Théâtre en France. — Les Mystères, par M. de Julleville. — *Paris, Hachette*, 1880. 2 vol. in-8.

M. Petit de Julleville vient de publier les deux premiers volumes d'une Histoire du Théâtre en France, qui sera un ouvrage considérable. L'étude, mais l'étude détaillée des Mystères les remplit seule. L'auteur, évidemment sans esprit d'imitation, mais uniquement parce qu'il concevait ainsi l'économie de son travail, a adopté une division familière aux écrivains allemands qui ont traité de l'histoire littéraire, mais moins commune en France. Il a consacré le premier volume à la partie générale ; le second à l'étude particulière des Mystères pris un à un. Cette disposition permet de mieux enregistrer et de classer tous les faits sans en sacrifier un seul, et de les accompagner de l'appareil scientifique qui les appuie : elle facilite les recherches ; elle offre outre le tableau, auquel une fois vu, il peut arriver qu'on n'ait pas besoin de revenir, le répertoire que l'on consulte toujours.

Voici les titres des chapitres du premier volume : Introduction. Drame liturgique (18); le théâtre au XIIe et au XIIIe siècle : le drame d'Adam. Jean Bodel, Rutebœuf (81); le théâtre au XIVe siècle : les Miracles de Notre-Dame (115); les Mystères (1440-1550). Sens du mot Mystère. Mystères mimés (187); Cycles dramatiques (201). La composition dans les Mystères (242); le style et la versification (279); les auteurs des Mystères (314); acteurs et entrepreneurs des Mystères (340); la mise en scène et les spectateurs (385); les Confrères de la Passion (412); décadence et fin des Mystères (440).

Ce volume contient, on le voit, tout ce qui a trait à l'histoire et à l'appréciation littéraire des Mystères, avec quelque chose de plus, c'est-à-dire toutes les informations que l'on possède sur la partie matérielle des représentations, et le public qui y assistait. Ce ne sont pas des compléments inutiles, quand il s'agit d'œuvres dramatiques. On ne peut pas les étudier en l'air, et seulement en elles-mêmes, comme il est permis de le faire pour une œuvre littéraire qui va du livre à l'œil, sans intermédiaire. On peut juger de la musique sur la partition; mais il faut l'entendre de tête; c'est pour nous mettre à même d'en faire autant pour les Mystères, pour nous rendre autant que possible spectateurs et auditeurs, que M. P. de J. est entré dans tous ces détails, car il faut connaître la représentation de ce qui se représente; l'œuvre est complexe, on ne la voit et on ne la juge d'ensemble que lorsqu'on connaît tout ce qui la compose, le texte, la mise en scène, l'exécution et le public. On cherche à reconstruire tout cela pour bien comprendre le théâtre grec. Celui du moyen âge ne fut pas moins populaire, et ne tint pas moins de place dans la vie du temps.

Les notes contiennent l'indication des sources manuscrites et impri-

mées où l'auteur a puisé ; et il ne semble pas qu'il lui ait échappé grand' chose de ce qui a été écrit sur les Mystères chez nous et ailleurs. Nous retrouverons dans les notes du second volume les travaux qui ne figurent pas dans celui-ci.

Le tome second contient (1-217) la liste chronologique, avec preuves, de toutes les représentations de Mystères aujourd'hui connues (217-633) : Cent trente notices sur autant de Mystères conservés, suivies de l'indication de soixante-dix Mystères perdus. Chaque notice comprend les matières suivantes : indication des manuscrits et des éditions imprimées; nombre des personnages, avec leurs noms rangés selon l'ordre où ils se présentent dans la pièce; nombre exact ou approximatif des vers; texte des premiers vers et des derniers; sources où l'auteur a puisé son sujet; analyse de la pièce souvent avec des extraits; enfin, texte des ouvrages à consulter (633-643); un glossaire des citations.

On voit que l'auteur, qui est un esprit littéraire, et aussi nourri que personne des traditions classiques, n'a pas cru déroger en faisant un livre qui ressemble souvent à la petite leçon plus qu'à la grande : c'est d'un bon exemple, et il n'a pas pensé qu'il y eût incompatibilité entre les deux critiques, littéraire et scientifique. Dans l'intérêt de l'enseignement supérieur, il a fait œuvre méritoire; sans doute il faut souhaiter que nous possédions des histoires de la littérature française comme le Gervinus (pourtant en manquons-nous donc tout à fait?); mais *sunt plurimæ mansiones in domo patris mei*, et il est permis de désirer que la voie soit ouverte par des ouvrages comme le Koberstein, où toutes les sources, documents, travaux, sont utilisés et indiqués, et qui sont le résumé documenté de tout ce qui a été fait sur la matière. M. P. de J. nous donne cela ; outre les conclusions personnelles, il a mis dans son livre de quoi permettre à ceux qui enseignent et à ceux qui apprennent de savoir où est et où en est la science, de le contrôler s'ils le veulent, et de se former sur pièces une opinion à eux. C'est précieux pour l'étude, et plût au ciel que pour toutes les périodes de notre littérature, nous eussions un ouvrage comme celui-ci. La disposition adoptée a encore un avantage, c'est qu'elle offre un cadre tout fait dans lequel les recherches individuelles, qu'il est de nature à provoquer, pourront intercaler facilement leurs résultats. Il y a encore beaucoup de faits à découvrir : les trouvailles viendront se loger naturellement dans les cases du second volume.

L'auteur n'a pas eu à chercher bien loin les sources, le sujet de la plupart des Mystères étant emprunté à l'histoire ou à la légende sacrée. Cependant on trouve quelquefois, surtout dans les détails, des emprunts à ce fonds de légendes et de contes qui forment, abstraction faite de leur religion positive, la mythologie populaire commune à presque tous les peuples. On n'édite plus un fabuliste ou un conteur sans indiquer les origines, les variantes de rédaction, les versions antérieures, etc. Sans demander à M. P. de J. une étude qui ne touchait que de temps en temps et légèrement son sujet, n'aurait-il pu faire le rapprochement en passant, quand l'occasion s'en présentait; par exemple, à propos des Mystères de Berthe, femme du roi Pépin, de la Fille du roi habillée en Chevalier, n'aurait-il pu dire que les motifs de la substitution d'épouse et du roi qui veut épouser sa fille, sont des lieux communs du Docklore (Grimm. Hausm. 65, Allerleirauh 89, Gansemagd. 135, d. Weisse und d. Schwarze Kraut et les notes)? C'eût été l'affaire de quelques notes de plus, et ce ne

l'eût pas entraîné bien loin. Mais cette critique est minuscule, et n'ôte rien au mérite de l'ouvrage, auquel il importait de rendre justice surtout ici, puisque c'est l'enseignement supérieur qui l'a produit, et qui en doit certainement profiter.

J. C

Les Institutes de Gaius, d'après l'apographum de Studemund, par Ernest Dubois. — 1 vol. Paris, Maresq aîné, 1881.

M. Ernest Dubois, professeur à la Faculté de droit de Nancy, auteur de nombreux travaux sur la jurisprudence française et étrangère et d'une remarquable étude sur la réforme de l'enseignement supérieur en général et de l'enseignement du droit en particulier, vient de publier une nouvelle édition de Gaius, qui sera accueillie avec faveur par le monde savant, en France et à l'Étranger.

Un très grand nombre d'éditions du manuscrit de Vérone ont déjà paru en France, en Angleterre, en Hollande et plus particulièrement en Allemagne; et M. Dubois n'aurait pas songé à ajouter une publication nouvelle à celle de Goeschen, de Bluhme, de Huschke, de Gneist, de Studemund, en Allemagne ; de Blondeau, de Laboulaye, de Pellat, de Giraud, en France ; de Polenaar à Leyde et de Muirhaed à Édimbourg, s'il n'avait cru devoir corriger un défaut commun à toutes ces éditions, remarquables à des titres divers. Aucune d'elles ne sépare assez nettement *ce qui a été lu* au manuscrit palimpseste de ce qui est une *restitution* ou une *correction*. Pour marquer ce qu'ils ajoutaient ou ce qu'ils corrigeaient, remarque M. Dubois, les commentateurs ont imprimé certains passages en caractères différents, ou fait usage de parenthèses et de crochets. Mais, malgré ces précautions, l'aspect général du texte manque de clarté et le lecteur est tenté de confondre les parties incontestées du texte de Gaius avec les additions et corrections des critiques modernes. Rendre toute confusion de ce genre absolument impossible pour tous, et surtout pour les étudiants inexpérimentés, publier un texte rigoureusement conforme au manuscrit et en même temps présenter un tableau plus complet des travaux critiques dont les *Institutes* de Gaius ont été l'objet depuis la découverte de Niebuhr, tel est le but que s'est proposé M. Dubois et qu'il a poursuivi avec beaucoup de conscience, de goût et de sagacité. Il a pris pour base de son travail l'apographum (ou copie), publié en 1874 à Leipzig par M. Studemund, qui a lu le manuscrit après Goeschen et Bluhme et dont la version, d'ailleurs plus complète, mérite plus de confiance que celles de ses prédécesseurs. *C'est cet apographum sans additions ni corrections qui constitue le texte de l'édition de M. Dubois*, les restitutions qui ont été proposées pour les endroits douteux et illisibles sont placées en notes, en bas du texte, dans l'ordre chronologique des diverses éditions, et le savant professeur de Nancy suggère lui-même avec beaucoup de circonspection et de prudence quelques versions nouvelles. Les travaux allemands sont surtout mis à contribution, mais on a aussi consulté avec fruit les éditions françaises et celles de Leyde et d'Édimbourg.

Il nous semble que l'édition de M. Dubois peut être considérée comme

définitive. Elle offre, en même temps qu'une copie fidèle du texte original de Gaius, le tableau complet de toutes les corrections et additions de quelque valeur qui ont été proposées à ce texte par les meilleurs critiques des divers pays; elle remplacera avec avantage pour l'étudiant les éditions antérieures, et les professeurs seront heureux d'avoir à leur disposition une reproduction claire et rigoureusement exacte du manuscrit de Vérone.

D.

La Réforme de l'Enseignement public, par Th. Ferneuil. — 2e édit. Paris, Hachette, 1881. 1 vol. in-18 jésus.

M. Th. Ferneuil vient de publier la seconde édition de son livre sur la réforme de l'enseignement public, qui avait paru pour la première fois en 1879. Le succès de cette publication, après tant d'autres relatives au même sujet, et qui semblaient avoir épuisé le matière, tient surtout aux vues originales développées par l'auteur sur la réforme de notre enseignement secondaire. Ce n'est pas que M. Ferneuil ait négligé les plus hautes questions de l'enseignement primaire et supérieur; un tiers de son livre est consacré aux écoles élémentaires et il expose bien des idées utiles ou intéressantes sur l'éducation des apprentis et des adultes et sur l'enseignement professionnel; mais ces questions, qui sortent d'ailleurs du cadre de notre *Revue,* sont à la fois si nombreuses et si complexes, elles exigent des connaissances spéciales si variées, qu'il est difficile à l'écrivain même le plus compétent de les approfondir dans quelques chapitres d'un volume qui embrasse l'enseignement public à tous ses degrés et sous toutes ses faces.

La partie du livre qui traite de l'enseignement supérieur n'a pas reçu de grands développements. Le publiciste qui se cache sous le nom de M. Ferneuil n'est pas un universitaire, un homme du métier, il est le premier à nous en avertir; il se place surtout au point de vue politique, et, envisageant de haut les grands intérêts de la société démocratique et républicaine, il marque à l'enseignement public son point de départ et son but, plutôt qu'il ne s'applique à lui tracer son chemin. Ce que désire M. Ferneuil, c'est la création d'un haut enseignement national, et il laisse avec beaucoup de modestie et de tact aux professeurs et à l'administration le choix des programmes d'études et des moyens d'application. Il sait très bien que l'enseignement de nos Facultés manque d'étendue et de profondeur et qu'il serait nécessaire d'assurer à nos professeurs un auditoire plus sérieux et plus régulier; mais il ne fait qu'effleurer la question des centres universitaires et du privat docentisme. La création du baccalauréat supérieur, qu'il recommande en quelques mots ne nous paraîtrait pas une innovation heureuse; en revanche, M. Ferneuil a le mérite d'avoir compris un des premiers les avantages de la division de la licence ès lettres.

Nous l'avons dit plus haut, la partie la plus remarquable, la plus originale de l'ouvrage est celle qui a trait à l'enseignement secondaire. Les réformes récemment introduites dans le plan d'études de nos collèges n'ôtent rien à l'intérêt de ces développements extrêmement ingénieux et séduisants. M. Ferneuil est un disciple de l'école anglaise, il est grand

partisan de l'enseignement spécial et il trace dans tous ses détails un projet complet de réforme dont nous espérons donner une idée en rapportant ici un des passages dans lesquels l'auteur résume ses propositions :

« Dans notre système, les études qui portent aujourd'hui le nom d'enseignement secondaire spécial, deviendraient au contraire l'enseignement secondaire général ; les études rempliraient l'espace de cinq années environ, de façon que l'élève les eût terminées vers l'âge de quatorze ou quinze ans et elles s'adresseraient à tous les élèves, sans distinction de carrière ou de profession future. A ce moment là seulement, commencerait la spécialité des études. La seconde assise de l'enseignement secondaire pourrait alors se subdiviser suivant les besoins en deux ou trois sections, l'une, par exemple, destinée aux jeunes gens qui se préparent aux écoles du gouvernement, l'autre aux futurs commerçants ou industriels, la troisième aux carrières libérales. Dans la première de ces sections on poursuivrait l'enseignement des sciences positives, ébauché pendant la série élémentaire au cours d'enseignement secondaire ; dans la seconde on s'occuperait surtout de la littérature nationale et des littératures modernes, des sciences naturelles, économiques et sociales qui conviennent particulièrement aux professions industrielles et commerciales, enfin dans la troisième on cultiverait les lettres anciennes, l'étude du latin et du grec. »

Ajoutons que, dans ce système, on introduirait le latin dans le programme de quatrième année de l'ancien enseignement spécial, devenu l'enseignement secondaire général, et que la seconde partie de l'enseignement secondaire correspondante aux diverses sections n'aurait rien de commun avec l'instruction professionnelle. « On n'y apprendrait jamais la partie technique du métier et l'enseignement porterait toujours sur les théories générales de la science et de l'art. »

M. Ferneuil nous parle d'un examen qui couronnerait les études d'enseignement secondaire général, mais il ne s'explique pas avec assez de clarté sur les divers baccalauréats qui serviraient de sanction aux études des trois sections de l'enseignement secondaire *supérieur*. Dans son chapitre sur le baccalauréat, M. Ferneuil semble avoir oublié la triple bifurcation qu'il propose ; il néglige ainsi de répondre à la plus grave objection que soulève son système, et il ne nous rassure pas non plus sur les difficultés d'exécution que rencontrerait l'organisation de trois sections différentes d'études dans un même établissement, difficultés qui nous paraissent, quant à nous, insurmontables. Il faut bien le reconnaître, dans les questions d'instruction, la pratique déjoue souvent les prévisions des systèmes les plus logiques et les mieux ordonnés.

Un chapitre du livre de M. Ferneuil est consacré à l'enseignement des filles. L'auteur se prononce contre l'internat et contre les collèges de jeunes filles dont M. Sée proposait alors et a obtenu depuis la création. Il aurait préféré à ces établissements très difficiles à établir dans les petites villes, la réorganisation et le développement des cours fondés, en 1867, par M. Duruy. Pour assurer selon M. Ferneuil le succès de cette institution, il aurait suffi de décider par décret ministériel la création de cours d'enseignement secondaire de jeunes filles dans tous les centres où il existe un lycée ou un collège de l'État, puis d'accorder une augmentation de traitement à tous les professeurs qui participeraient à cet enseignement.

D.

La vita del diritto nei suoi rapporti colla vita sociale. — La vie du droit dans ses rapports avec la vie sociale; étude comparative de philosophie juridique par M. Guiseppe Carle, professeur ordinaire de philosophie du droit à l'Université de Turin. — IX-664 p. in-8; Rome, Turin, Florence, Bocca frères, 1880; 12 L.

L'ouvrage de M. Carle est le fruit de l'enseignement qu'il donne de la philosophie du droit à l'Université de Turin depuis plusieurs années. Le faire connaître à nos lecteurs m'a semblé utile, et si je ne me trompe, tout à fait conforme au programme de notre Société et à l'esprit dans lequel elle s'est donné un nouvel organe, la *Revue internationale de l'Enseignement*. En Italie, de même qu'en Allemagne, la philosophie du droit est l'objet de cours réguliers et elle figure dans le programme des examens. En France, elle ne tient absolument aucune place dans l'enseignement, et elle n'en a qu'une bien petite, sinon dans la pensée des professeurs, au moins dans les œuvres qu'ils publient. On sait que, de même que l'histoire du droit, la philosophie du droit avait été comme bannie de nos Facultés, lors de leur réorganisation au commencement de ce siècle. Le droit romain lui-même n'y avait reçu qu'une place tout à fait insuffisante. Cette dernière lacune est celle que l'on a senti le plus vite la nécessité de combler. Plus lentement et par degrés, l'enseignement de l'histoire du droit a été rétabli; des mesures toutes récentes le concernent. Mais quant à la philosophie du droit, elle est encore sous le coup de la condamnation prononcée contre elle il y a près de quatre-vingts ans, et il ne semble pas que l'on songe à lui rendre la moindre place.

N'y a-t-il pas là cependant une véritable lacune à combler? Je le crois et peut-être plusieurs membres de notre Société penseront-ils, avec moi, que la philosophie du droit ne devrait pas rester aussi complètement en dehors de nos cours et de nos examens. Je parle des examens, car je connais assez les étudiants pour ne pas fonder grand espoir sur un enseignement qui serait privé de cette salutaire sanction. D'un autre côté, je suis frappé, — qui ne le serait pas? — de l'inconvénient d'ajouter sans cesse, sans jamais rien retrancher. Aussi, n'est-ce pas comme matière obligatoire, mais comme matière facultative d'examen, que je voudrais voir la philosophie du droit introduite dans nos programmes. On peut, sans bouleverser notre organisation actuelle, l'élargir et lui donner de la souplesse : les *matières facultatives d'examen* semblent le moyen le plus simple de réaliser chez nous dans une certaine mesure la *liberté d'apprendre*. Cette liberté ne serait pas absolue; elle serait tempérée par la nécessité de faire un choix parmi les matières facultatives. En outre, il y a des matières qui resteraient obligatoires, mais il serait essentiel d'en diminuer le nombre.

Telles sont les observations que me suggère le livre de M. Carle. Il est temps d'y arriver.

La philosophie du droit peut être conçue de deux manières très différentes : on peut la faire consister soit dans la recherche *a priori* des principes, soit dans l'observation des phénomènes. Le temps de cette dernière semble venu. M. Carle l'a parfaitement compris. Son point de départ est l'étude de l'homme considéré comme un être historique, qu'il suit dans

le développement de ses facultés et dans les diverses périodes de la civilisation. Pour lui, le *Monde des nations*, suivant l'expression de Vico, est vraiment l'œuvre de l'homme; la diversité des institutions et des systèmes s'explique par la prévalence que telle ou telle faculté humaine a acquise sur les autres; l'idée du juste, au lieu d'être quelque chose d'abstrait, est soumise à une élaboration lente, à une véritable évolution. Toutefois, il n'entend nullement la réduire à n'être autre chose qu'un aspect de la lutte pour l'existence.

Sa méthode est comparative : il met en relief la corrélation constante de la vie économique avec la vie juridique et morale; il montre l'harmonie qui se manifeste à toutes les époques entre les diverses parties de l'organisme social.

J'indiquerai brièvement le plan de l'ouvrage et l'étendue respective des développements consacrés à chaque partie.

La 1re partie (p. 35-282) est historique. L'auteur traite en trois livres : 1° de l'Orient (institutions primitives aryennes, Inde brahmanique et Perse); 2° de la période gréco-romaine, et de l'ancienne Germanie; 3° de la période de transition entre l'antiquité classique et l'âge moderne; il regarde saint Thomas d'Aquin et le Dante comme les représentants d'un conflit qui existait entre tous les penseurs de l'époque; il place à la Renaissance l'origine de la distinction actuelle entre la jurisprudence, l'histoire du droit et la philosophie du droit.

La 2e partie (p. 283-646) est plus proprement philosophique, critique et comparative. Elle comprend cinq livres. Dans le Ier, l'auteur traite de l'origine et de la classification des systèmes philosophiques sur le droit. Il montre les liens qui rattachent la science moderne du droit naturel aux plus anciennes conceptions des jurisconsultes romains, et il consacre des paragraphes spéciaux à Hobbes (méthode positive), à Grotius (méthode historique comparée), à Kant (méthode rationnelle). — Sa classification des divers systèmes proposés lui appartient en propre et elle mérite d'être signalée. Dans les uns, le droit a été considéré comme *science*, c'est-à-dire comme une œuvre de l'*intelligence* humaine; c'est l'objet de son livre II (p. 321-423); les écoles, rationnelle et idéale, — historique, — positive, — y sont exposées dans leur formation, dans leur développement en Allemagne avec Hegel (raison absolue), Schelling, Schopenhauer et Hartmann (philosophie de la volonté), Moleschott, Haeckel et Büchner (philosophie de la matière et de la force), enfin dans leurs conséquences juridiques.— D'autres ont considéré le droit comme *loi*, c'est-à-dire dans ses rapports avec la *volonté* de l'homme; c'est l'objet de son livre III (p. 423-466), écoles des moralistes, — des juristes, — utilitaire. — D'autres, enfin, ont envisagé le droit comme une *faculté* de l'homme, c'est-à-dire dans ses rapports avec l'*activité* humaine : objet de son livre IV (p. 467-548), théories de l'individualisme, — du contrat social, — du socialisme.

Son livre V et dernier n'est pas le moins intéressant, et c'est le plus original peut-être de tout l'ouvrage. L'auteur y traite du *caractère manifesté par quelques peuples modernes dans les études juridiques et sociales*. Après quelques pages sur les nationalités modernes, leur caractère et les différences qui existent entre elles et les grands peuples de l'antiquité, l'auteur traite du génie anglais et allemand, puis du génie français et italien. Il essaie de déterminer la part qui revient à chacun dans le développement de la science en général et dans celui des sciences juridiques

en particulier. Selon lui, chaque peuple a d'abord suivi la *direction* à laquelle le prédisposaient son tempérament et les circonstances ; plus tard, cette direction s'est transformée en une vraie *méthode;* enfin celle-ci a conduit chacun au *système* dont il est ainsi devenu en quelque sorte la personnification.

Les notes forment une partie considérable de l'ouvrage de M. Carle. Les citations, plusieurs fois textuelles, y sont abondantes ; non pas que l'auteur y fasse étalage d'érudition, mais elles ont pour but de fournir au lecteur des renseignements nombreux et des moyens de contrôle ; ce dont nous devons d'autant plus le louer, que c'est un soin trop souvent négligé. Familier avec les œuvres de ses illustres compatriotes (Vico, Romagnosi, Carmignani, etc.), il n'est pas moins au courant des travaux publiés en Allemagne, en Angleterre et en France.

Nous ne nous arrêterons pas à énumérer les points sur lesquels nous pourrions être en quelque désaccord avec M. Carle. Peut-être aussi lui reprochera-t-on d'être trop systématique, d'adopter des divisions trop tranchées, de généraliser avec excès, d'apporter trop de finesse dans l'analyse ; mais il sait au besoin tempérer par de judicieuses observations ce que ses aperçus semblent avoir d'absolu.— Nous pourrions aussi signaler quelques lacunes importantes : son étude est limitée aux peuples de race aryenne, et de cette race même un élément considérable, l'élément slave, est laissé de côté. L'étude des races autres que la race aryenne a cependant une importance incontestable, surtout en se plaçant au point de vue où l'auteur s'est placé : l'évolution historique des institutions sociales et juridiques. Ne doit-elle pas, en effet, être suivie chez les peuples des races les plus diverses ? Toutefois, nous ne saurions faire un reproche à M. Carle de n'avoir voulu parler que des choses dont il avait une connaissance suffisante; son ouvrage, même restreint aux limites dans lesquelles il s'est renfermé, est encore très vaste. Il fait honneur, non seulement à son auteur, mais encore à l'Université dont il reproduit l'enseignement. Aussi ne puis-je m'empêcher de revenir, en terminant, à la pensée que j'exprimais en commençant, c'est-à-dire au regret que l'organisation de nos Facultés ne nous permette guère d'attendre d'elles une œuvre de ce genre.

Ernest DUBOIS,

Professeur à la Faculté de droit de Nancy.

La Médecine légale, son exercice et son enseignement, par le Dr G. Morache, médecin principal de l'armée, professeur de médecine légale à la Faculté de Bordeaux. — Paris, J.-B. Baillière et fils. Bordeaux, Duthu, 1880.

Dans cette intéressante brochure, le professeur Morache étudie, avec une incontestable autorité, deux questions connexes, l'exercice et l'enseignement de la médecine légale en France. La seconde seule est de notre compétence.

L'enseignement de la médecine légale comporte trois indications précises : l'enseignement *dogmatique*, sanctionné par un examen sérieux, l'enseignement *expérimental* et l'enseignement *clinique* ou *pratique*. Si, grâce à la haute influence et au dévouement du professeur Brouardel, de grands progrès ont été réalisés à Paris par la création d'un laboratoire spécial et de conférences pratiques à la Morgue, en province, au contraire, l'enseignement de la médecine légale est rudimentaire. Pas de laboratoires ou des laboratoires insuffisamment dotés, impossibilité de faire les autopsies médico-légales devant les étudiants, tel est l'état actuel des choses auquel il serait facile de remédier en créant des laboratoires et des Morgues d'enseignement placés sous la direction des professeurs de médecine légale. Ce but ne saurait être atteint que par le concours de l'État et des municipalités, qui, déjà à Paris, a donné les meilleurs résultats. Signalons encore dans cette brochure quelques pages techniques où M. Morache décrit l'installation de la Morgue parisienne.

L. D.-B.

Moriz Haupt als akademischer Lehrer, von Christian Belger. — Berlin, 1879, W. Weber, éditeur.

Cet important ouvrage renferme la biographie de Haupt, le tableau de ses travaux universitaires, d'après des notes recueillies à ses cours et les propres cahiers des professeurs, un exposé de sa doctrine philologique en général, et nombre de remarques faites par lui sur les classiques et la littérature allemande au moyen âge. Un appendice de quelques pages, intitulé : *Haupt dans son séminaire philologique*, montre le maître à l'œuvre et permet de saisir sur le vif ses procédés d'enseignement. Nous en traduisons les principaux passages :

« Toutes les qualités de Haupt, que nous avons rappelées, se manifestaient plus nettement encore dans les exercices du séminaire que dans les leçons : la pénétration du jugement, l'élimination péremptoire du faux et de l'absurde, la véritable compréhension des problèmes linguistiques, la discipline sévère dans le maniement de la critique. De bonne heure il s'était proposé Gottfried Hermann comme modèle, dans ce domaine de son activité. « Non diffiteor, écrit-il dans la dédicace du petit travail composé pour l'anniversaire de Hermann, en 1839, in his exercitationibus, quantum eruditionis et ingenii mei modus et Latinorum scriptorum ratio fieri patiuntur, tuum me sequi exemptum, impressum animo ex quo Græcæ societatis sodalis perfectam in te artem admiratus sum. » Hermann lui-même, dans l'avant-propos aux *Acta societatis græcæ* (1836, p. IV. f.), dont la lecture répétée m'emplit d'une admiration toujours nouvelle, a exposé le but et la méthode de son enseignement. Il attachait aux exercices de son séminaire plus de prix qu'à ses leçons : « Duplex est doctoris academici negotium, docendi audientes alterum, alterum exercendi eos, qui ipsi virium suarum periculum faciunt. » Cette seconde partie de l'enseignement donne seule la garantie que la première a atteint son but : « Qui nihil novi docet, etiamsi religiosissime officium suum

facit, tamen proficere auditores sperat magis, quam intelligit, vererique debet ne sint aliqui, qui non satis perceperint quæ dixerit, aut propter aliquod indolis vitium imperfectamve scientiam non recte iis utantur : quod contra qui exercitationibus eorum quos docet præest, cum et quid nesciant videat et quid in quoque pro ingeniorum diversitate vel corrigendum vel incitandum vel coercendum sit animadvertat, si his rebus omnibus medelam adhibet aptam, strenuam, justam, non solum certissime æstimare potest singulorum profectus, sed etiam, sicut ipse magis amat eos in quibus formandis se non vanam operam collocasse videt, ita vicissim amatur ab illis, ut cujus studio se eruditiores fieri intelligant. Omnino studiorum academicorum hœc ratio est, ut sola auditione nihil nisi partim materia qua quid uti possit, accipiatur, partim via qua incedendum sit præceptis exemploque cognoscatur, partim si magister ipse amore artis suæ plenus sit, pari amore etiam auditores incalescant : recte vero litteras tractandi ratio ususque aliquis et robur satis firmum non potest nisi exercitatione disci compararique. » Haupt s'est exprimé d'une manière analogue dans sa critique contre Pfeiffer, au onzième volume de la *Revue de l'antiquité allemande* (p. 567) : « La meilleure école pour un commentateur sont l'enseignement oral et les questions des étudiants. C'est cet enseignement oral, cet entretien, qui donne au maître la certitude qu'il a donné à ses élèves ce dont ils ont besoin ; il lui apprend aussi la véritable forme par laquelle on communique ce qu'on sait. » Haupt s'entendait excellemment à prévenir cet inconvénient qui consiste à ignorer si les auditeurs ont bien saisi la pensée du maître. On lisait les auteurs très lentement et non seulement au point de vue critique, mais surtout au point de vue de l'interprétation, surtout du commentaire linguistique. Et l'explication commençait par les points les plus élémentaires. Aucune particularité de forme, de syntaxe, de style, rien de ce qui touchait à la grammaire n'était omis ; dans ce travail, il exigeait une application constante des règles qu'il avait données.

« Haupt dirigeait à Berlin la section latine du séminaire, deux heures de suite chaque semaine ; en outre, les deux directeurs consacraient tour à tour, chacun pendant un semestre, une heure à des exercices de discussion dans lesquels les membres du séminaire devaient proposer et soutenir des thèses. L'explication des auteurs se faisait en allemand, les discussions en latin. Surtout dans les dernières années, Haupt était fréquemment sujet à une affection nerveuse ; aussi lui était-il impossible de garder la même place pendant tout le temps de sa leçon ou des exercices du séminaire : il n'était jamais en chaire ; on laissait libres les premières places des bancs inférieurs et il s'asseyait tantôt ici, tantôt là, ou il restait debout, adossé au poêle. Pendant les exercices du séminaire, le premier banc restait libre ; les membres du séminaire et les *hospitants* occupaient les autres à partir du second. Haupt prenait place sur ce premier banc, tantôt reculait et tantôt avançait, quand il était excité. Il arriva plus d'une fois que, au milieu de l'argumentation la plus pressante, il tournait le dos à ses auditeurs ; ceux qui ne connaissaient pas son état nerveux s'en choquaient. Si l'interprète d'un texte n'expliquait pas tel passage difficile avec une méthode rigoureuse, ou si, à la question : « Que veut dire ceci ? » il répondait seulement par à peu près, ou encore citait-il comme autorité Orelli à propos d'Horace, Hertzberg pour Properce, Kritz pour Velleïus, et d'autres encore que je ne nomme pas, Haupt se tournait

d'un mouvement brusque et contrarié, regardait l'interprète par-dessus ses lunettes d'un œil perçant et tranquille, puis il donnait, souvent, il est vrai, d'une manière très tranchante, ses meilleures explications méthodiques, quelquefois sous forme d'exposition suivie, mais le plus souvent en phrases courtes et catégoriques commençant par : « On doit » ou : « Il faut ». Il détestait par-dessus tout ce qui n'était pas clair et ce qui avait une allure de phrase. Il disait : « La philologie ne consiste pas à penser et à parler d'une manière confuse; les exercices philologiques sont une école par laquelle on doit apprendre à frapper le clou sur la tête. » Je me souviens encore de ce qu'il disait un jour sur un esprit qui n'était pas clair : « Il vise le clou et frappe avec précision sur la muraille. »

« On pense bien qu'une préparation minutieuse était nécessaire pour satisfaire les exigences de Haupt, il la réclamait expressément. Pour l'explication, voici ce qu'il recommandait : « Vous devez vous préparer de façon à pouvoir rendre compte de chaque particularité linguistique, comme si vous deviez expliquer le passage en classe. » Pour la critique : « Se bien préparer, c'est arriver par une pensée logiquement suivie soit à la certitude absolue de comprendre, soit à la conscience parfaite des motifs pour lesquels on ne comprend pas. »

« Outre l'expression de son jugement, il avait encore un moyen tout extérieur de marquer le cas qu'il faisait des travaux scientifiques, selon qu'il mettait ou omettait le mot monsieur devant le nom d'un savant, et surtout selon la manière dont il le prononçait. Pour ceux qu'il admirait, il disait le nom tout court; on ne peut concevoir qu'il aurait dit : Monsieur Lachmann. Mais, pour les vivants, il employait le mot monsieur comme marque de son respect : c'était alors non pas sur monsieur, mais sur le nom même qu'il appuyait. S'il commençait en élevant la voix, en prononçant largement, ou en faisant rouler les *r* du mot *Herr*, et s'il laissait tomber la voix sur le nom même, c'était déjà une marque de dédain. Avec ce petit mot, si peu apparent, il savait exprimer tous les degrés de sentiment, depuis le mécontentement léger jusqu'à l'aversion décidée. »

Pour terminer, nous traduirons quelques-uns des aphorismes les plus importants que l'auteur de la Vie de Haupt a recueillis dans ses leçons ou dans ses conversations :

1. Les métaphores sont un verglas.

2. Un livre doit pouvoir être lu sans qu'on ait besoin d'en avoir autour de soi une douzaine d'autres.

3. Un article critique doit avant tout donner une image exacte du livre critiqué.

4. L'*Editor Basileensis*, Gelenius, qui, sans l'aide des manuscrits, a fait avancer si loin la restitution du texte d'Aristophane, était un des esprits les plus distingués. Aujourd'hui, sa méthode n'est plus nécessaire, car bien des points qu'il avait conjecturés seulement ont été depuis confirmés par les manuscrits. C'est le même qui a édité Ammien Marcellin. C'était un homme très remarquable. Les philologues du XVIe siècle peuvent nous apprendre le respect. Comment travaillaient-ils ? Avec quels instruments? Leurs instruments mêmes étaient leur œuvre. Ce sont les mêmes hommes qui ont fait les premiers lexiques, et, ce qui est plus que toute la science acquise, ils avaient le tact le plus sûr. Cela vient assurément de ce qu'ils n'étaient pas distraits, comme nous, par la variété des sujets d'étude.

Tout était basé sur deux fondements : la Bible et les langues grecque et latine. Ces savants ont été pour la philologie classique de la seconde moitié du XVIe siècle ce que les poètes d'avant Auguste ont été pour ceux du temps d'Auguste. L'âge d'or de la philologie vient ensuite, et ce sont eux qui ont le plus contribué à le faire naître.

5. On dit : « L'âge ne garantit pas de la folie. » On peut dire aussi : « La science ne garantit pas de la folie. » Une érudition confuse de notices amassées est déjà une folie.

6. Si l'étude des Grecs et des Romains est aussi instructive, c'est parce qu'ils sont le plus près de la nature.

7. Il n'est peut-être plus nécessaire aujourd'hui d'écrire en latin. Si l'on pouvait dire autrefois que le latin était la langue comprise de tous, celle qui faisait de la science le trésor commun du monde, cela a bien changé; d'abord, par la force des choses, car les sciences se sont développées dans des directions que le latin ne pourrait suivre qu'avec la plus grande difficulté, et encore par accident, car, sauf en Allemagne, le sentiment du latin se perd. Les Anglais, qui l'écrivent encore, l'écrivent très mal; les Français n'y comprennent plus rien; aussi la prédominance universelle du latin n'est plus soutenable. Mais, quand on écrit en latin, quand un philologue écrit en latin, il doit se recueillir et écrire comme il faut, en se gardant de ce jargon philologique qui est si fréquent.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 10793.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

UN PÉDAGOGUE ALLEMAND

—

AUGUSTE ECKSTEIN

Le 6 janvier dernier, le gymnase Saint-Thomas de Leipzig avait un air de fête. On célébrait la cinquantième année de professorat du directeur, le Dr Auguste Eckstein, philologue distingué et pédagogue émérite. Eckstein, entouré de sa famille d'écoliers et de son corps de professeurs, recevait les députations de ses anciens élèves, du conseil municipal de Leipzig, du tribunal de l'empire, de l'Université ayant à sa tête le recteur, de la Faculté de philosophie, à laquelle il appartient en qualité de professeur extraordinaire; il recevait aussi un délégué du gouvernement saxon qui lui apportait au nom du roi la croix de l'ordre d'Albert de deuxième classe. Le vieux maître, très ému, répondait tantôt en latin, tantôt en allemand, aux allocutions du public scolaire et académique et des autorités. Dans l'après-midi un banquet réunissait les hauts fonctionnaires, les savants, les commerçants, toute l'élite de la population; le soir un grand *Commers* avait lieu et, le lendemain, une représentation d'écoliers, donnée au milieu d'un immense concours de concitoyens et d'amis, terminait cette solennité. En lisant dans les journaux allemands le récit détaillé de cette fête, aussi honorable pour ceux qui l'offraient que pour celui qui en était l'objet, je me rappelais les paroles que m'adressait M. Eckstein, il y a deux ans, lorsque je pris congé de lui après avoir passé quelques heures à son établissement : « Je ne suis qu'un maître d'école », me dit-il, en réponse à mes compli-

ments. J'étais loin de m'attendre alors que de pareils honneurs seraient décernés au modeste pédagogue qui avait passé sa vie presque obscurément à apprendre et à enseigner.

Ce n'est pas une biographie que je veux écrire. Je désirais parler de cette fête et aussi d'une publication récente où le savant professeur résume une expérience scolaire de cinquante années. Ce livre intitulé : *Histoire et méthode de l'enseignement du latin* (1), me permettra de présenter quelques idées sur la partie la plus importante du plan d'études des écoles allemandes, et de rappeler en quelques mots les fonctions essentielles d'un recteur de gymnase à l'étranger.

L'histoire et la méthode de l'enseignement du latin, c'est à proprement parler l'histoire et la méthode de l'enseignement secondaire pendant plusieurs siècles. Si l'espace ne me faisait défaut, je suivrais avec plaisir M. Eckstein dans son excursion pédagogique depuis les écoles de Charlemagne jusqu'aux gymnases modernes, je verrais la langue latine se corrompre vers le XIIIe siècle sous l'influence de latinistes orthodoxes tels que Prudentius, Avitus, Arator, Juvencus, le Virgile chrétien, dont les poèmes sur l'Origine du monde, le Péché originel, le Déluge, les Actes des apôtres, détrônent quelque temps les œuvres païennes d'Horace, de Virgile, d'Ovide, de Térence et de Plaute. J'assisterais ensuite à la renaissance des lettres anciennes au XVe siècle, au règne de l'humanisme, et je ferais connaissance avec des pédagogues tels que Maffeo, Filelfi, Enea Silvio, Guarino, Corraro, Bruni. Puis, je suivrais les progrès des écoles latines du XVIe au XVIIIe siècle, et je chercherais les causes de leur décadence. La réforme m'arrêterait longtemps, et, après elle, la contre-réforme des jésuites. Peut-être, en me plaçant bien entendu au seul point de vue de la méthode des études supérieures à cette époque, aurais-je occasion de dissiper quelques erreurs qui ont cours sur le *Ratio et institutio studiorum Societatis Jesus*. Je montrerais, avec M. Eckstein, que ce plan d'études, publié à Rome le 8 janvier 1599, n'est que l'application plutôt modérée que poussée à outrance des méthodes de l'école protestante, de Luther, de Mélanchthon et de ses disciples Bugenhagen et Camerarius, et surtout de Sturm, le pédagogue et le pédant de Strasbourg. L'activité scolaire de Sturm date de 1537. Il veut que les enfants apprennent le latin à la mamelle et se réjouit, en 1565, de voir les jésuites mettre en pratique ses propres mé-

(1) Ce travail a paru dans l'*Encyclopédie pédagogique* qui se publie sous la direction de M. le *prælat* Schmid, de Stuttgart. (Gotha, Rodolphe Besser, éditeur), 2e édition, tome IV.

thodes d'enseignement (1) : « J'ai vu les auteurs qu'ils expliquent, leurs exercices de classe, leurs méthodes d'enseignement, cela diffère si peu de nos propres règles et du plan d'études que nous avons institué, qu'on croirait que les jésuites ont puisé à nos propres sources. »

Et il se félicite d'une concurrence qui est un aiguillon pour les études (2). Il est vrai que plus tard les idées de Sturm se modifient, et que l'excellence des méthodes lui paraîtra d'autant plus pernicieuse qu'elles servent à propager des principes détestables. Cette fois c'est le protestant qui parle. Mais sans vouloir prendre parti dans cette querelle, il reste établi que les méthodes des jésuites sont celles des protestants. En sacrifiant l'étude de la langue maternelle à celle du latin, les uns et les autres ont obéi à la mode et aussi aux nécessités d'une époque où les bons livres, dans les langues modernes, étaient en bien petit nombre. Le Père Petau, Sacchini, Jouvency, en tant que pédagogues, sont après tout des disciples de Sturm ou mieux encore de Valentin Friedland, dit Trotzendorf, qui avait fait de l'école de Goldberg une véritable république latine :

Atque ita romanam linguam transfudit in omnes
Turpe ut haberetur teutonico ore loqui,
Audisses famulos famulasque latina sonare;
Goldbergam in Latio crederes esse sitam.

Et lorsque le latin commence à se corrompre de nouveau comme au XIIIe siècle, c'est l'orthodoxie, aussi bien dans les pays protestants que dans les pays catholiques, qui est la cause principale de cette décadence.

Il suffit de rappeler les sarcasmes de Scaliger (3) : « Nos Allemands parlent bien le latin, mais ce n'est pas celui de Rome. » Et les mille et une lamentations d'Érasme (4) : « Partout où le luthéranisme fleurit, les lettres dépérissent. »

(1) « Vidi quos scriptores explicent, et quas habeant exercitationes et quam rationem in docendo teneant quæ a nostris præceptis institutisque adeo proxime abest ut a nostris fontibus derivata esse videatur. »

(2) « Cogunt nos majus suscipere studium et vigilantiam ne illi quam nos diligentiores esse videantur et plures eruditos atque litteratos efficere quam nos efficiamus. »

(3) « Pluri Germani grammatice loquuntur, pauci Latine ac Romane, »... et ailleurs : « Multi loquuntur Latine, pauci Romane. »

(4) « Ubicumque Lutheranismus, ibi litterarum interitus » et ailleurs : « Per Lutheranos ubique languent, frigent, jacent, intereunt bonæ litterae ; amant uxorem et viaticum, cetera pili non faciunt. »

M. Eckstein nous cite ces textes curieux, et poursuit son chemin sans faire une halte trop longue dans le XVIIe siècle, avec Ratisch, Comenius, l'Oratoire et Port-Royal, et dans le XVIIIe siècle avec Locke, Rollin et l'école de Basedow.

Un pas de plus, et nous entrons dans le XIXe siècle après avoir fait connaissance avec les idées de Frédéric II, grand partisan du latin qu'il ne savait pas, mais qu'il protégeait par respect pour l'autorité de Rollin. Pour terminer, il faudrait signaler avec M. Eckstein quelques-uns des plans d'études en usage dans les écoles allemandes depuis la fin du siècle dernier jusqu'à notre époque. En Prusse, l'organisation du gymnase, l'école latine par excellence, a été définitivement consacrée par la décision ministérielle du 12 novembre 1812, qui a imposé ce nom d'origine grecque à tous les établissements qui préparent à l'Université.

Cette très rapide analyse, où je n'ai dû m'arrêter qu'aux principales étapes, peut donner une idée du réel intérêt qui s'attache à l'introduction historique du travail de M. Eckstein. J'ai hâte d'arriver aux considérations de méthode, à la partie moderne et vraiment actuelle de ce livre. M. Eckstein parle successivement de l'enseignement grammatical, de l'explication des auteurs, des exercices oraux et écrits. Ce qui touche la grammaire est très technique, très utile à lire pour les hommes du métier. Mais nous préférons insister sur les développements qui ont trait aux *devoirs* et surtout aux *lectures* de classes. La *lecture* est, comme on sait, le pivot de l'enseignement dans les gymnases allemands; elle y tient la place que la *composition* a longtemps occupée dans nos lycées.

La question de la lecture des auteurs latins doit être envisagée à un double point de vue. Quels sont les auteurs qui conviennent aux différentes classes? Et quelle est la meilleure manière de les expliquer? M. Eckstein examine l'un après l'autre tous les auteurs classiques. Il esquisse une rapide biographie de chaque écrivain, puis il étudie la forme et le fond des divers ouvrages et formule son jugement longuement motivé. Tel auteur convient dans les classes élémentaires à cause de la clarté limpide de son style, mais c'est un pauvre philosophe. Tel autre est un penseur profond, un satirique mordant, un historien de premier ordre, mais il dépasse la portée d'esprit d'un adolescent. M. Eckstein est d'ailleurs très libéral dans ses conclusions, qui confirment le choix de Quinte-Curce, César, Tite-Live, pour les classes de grammaire, de Tacite, Cicéron, Ovide, Virgile, Horace pour les classes supérieures. Je

ne vois guère que Salluste pour qui il manifeste une certaine aversion, et selon lui Plaute et Térence, qu'on ne lit guère dans les gymnases allemands, mériteraient d'y être accueillis à correction. Il n'est pas très partisan, pour les classes, du genre ennuyeux, et il semble que les *Géorgiques*, à ce point de vue, n'excitent pas son enthousiasme. En Bavière, en Prusse, là où il existe des programmes imposés (et il n'en existe pas partout), Horace est le poète des deux classes supérieures, Virgile le précède et suit Ovide et Phèdre, qui se lisent dans les classes de grammaire.

Le choix des ouvrages est terminé. Comment se fera l'explication? Il y a deux méthodes de lecture : la *cursoria* et la *stataria*. M. Eckstein est d'avis de les employer alternativement, sous peine ou de ne rien lire ou de ne rien apprendre; à vrai dire, il n'y a qu'une bonne méthode : il faut lire assez lentement pour ne rien omettre d'essentiel, et assez vite pour n'expliquer que le nécessaire, ce qui a été très bien marqué par Sturm : « Ita properandum ut necessaria non prætereantur, ita commorandum ut nihil nisi necessarium exerceatur. »

Wolf recommande la lecture rapide pour les auteurs faciles, la lecture lente pour les autres. Le simple bon sens dicte cette distinction que la pratique, d'ailleurs, suffirait à imposer. On a écrit des volumes sur cette question de l'*Hermeneutik* depuis Ernesti (*Compendium hermeneuticæ profanæ seu de legendis scriptoribus profanis præcepta non nulla.* Leipzig, 1699) jusqu'à Cobet (*Oratio de arte interpretandi,* 1847).

Il faut donc expliquer tantôt vite, tantôt lentement. Mais en quoi doit consister l'explication? Faut-il se contenter d'une pure interprétation grammaticale? M. Eckstein n'est pas de cet avis. Il ne veut pas non plus qu'on fasse d'une lecture le prétexte de commentaires à l'infini, mais il croit bon de remarquer le style particulier à chaque écrivain, l'enchaînement des idées, l'art de la composition. Les commentaires enthousiastes qui ponctuent chaque mot et découvrent sous chaque phrase des beautés cachées, les bonnes notes distribuées aux plus grands écrivains par des professeurs parfois médiocres, lui paraissent d'un ridicule achevé, mais il n'est pas davantage partisan de cette manie de tout critiquer qui tourmente, paraît-il, bon nombre de professeurs allemands et les empêche de goûter les chefs-d'œuvre les plus parfaits de l'antiquité. M. Eckstein recommande aussi de donner à l'occasion quelques explications sur la géographie, l'histoire littéraire et sur les institutions civiles et politiques; mais dans ces développements il y a une mesure à garder. Quant à la critique des textes,

lorsque les manuscrits présentent diverses versions, elle doit être réduite au minimum ; cela regarde l'Université beaucoup plus que le gymnase.

Il faut reconnaître d'ailleurs que toutes ces règles sur l'explication des auteurs restent forcément dans le vague. En pareille matière tout dépend des connaissances du maître et du tact qu'il apporte à son enseignement. C'est ce qui fait qu'en France beaucoup d'esprits, peut-être pessimistes, peut-être prévoyants, hésitent à assigner à l'explication des textes une part trop considérable dans les exercices scolaires. Peu confiants dans la science et le talent de la moyenne des professeurs, ils préfèrent les devoirs écrits qui exercent les facultés intellectuelles de l'élève et n'exigent du maître qu'une érudition et des aptitudes ordinaires. M. Eckstein, plus que la plupart de ses collègues de l'Allemagne du Nord, est partisan de la composition ; il faut, dit-il, faire beaucoup de devoirs, non pas des vers latins qui, cependant, ont pour eux l'autorité de Mélanchthon, non pas des discours comme on les comprend en France, mais des thèmes, des dissertations sur des sujets plutôt littéraires qu'historiques, et à condition d'éviter les données trop prétentieuses, telles que la comparaison d'Homère et de Virgile, de Démosthène et de Cicéron. Le recteur du gymnase de Leipzig n'est donc pas un adversaire de la composition, mais il est nécessaire de remarquer qu'il attache à la lecture, comme exercice scolaire, une bien autre importance.

M. Eckstein ne veut pas seulement qu'on écrive le latin, il exige aussi qu'on le parle. Parler une langue, c'est se familiariser avec les règles grammaticales et se rendre présent à l'esprit les principaux termes du vocabulaire. Pour habituer l'élève à cette pratique, il est bon de l'exercer à parler dès les classes élémentaires ; commencer en seconde, en troisième serait trop tard. M. Eckstein convient d'ailleurs que, sur ce point, les examens de maturité ne donnent pas des résultats satisfaisants. Sans doute, il ne peut être question de revenir au système de Trotzendorf, de remettre en vigueur les règlements des écoles de Hambourg au XVIe et au XVIIe siècle, qui menacent de la réprimande, de l'amende et même du bâton les enfants qui s'oublient à parler la langue maternelle aux heures de récréation, de repas ou à la promenade, mais le directeur de Leipzig ne peut s'empêcher de regretter le temps où la langue latine se parlait couramment dans les gymnases et surtout à l'Université. Nous ne croyons pas nécessaire d'insister. Le discours écrit a vécu, et nous doutons qu'on réussisse à le remplacer par le discours oral. En France, du moins,

il ne peut en être question. Nous comprenons d'ailleurs le point de vue où se place M. Eckstein. Il n'embrasse pas le plan d'études du gymnase dans son ensemble, il ne parle que du latin, et on ne peut nier que les élèves posséderaient mieux cette langue, s'ils avaient le temps d'apprendre à la parler. Il resterait, de toutes façons, à examiner s'il est utile d'imposer à des écoliers un genre de travail pour lequel ils témoignent presque tous une véritable aversion.

Ceci nous amène à aborder un autre ordre d'idées et à nous demander s'il ne conviendrait pas d'introduire dans les collèges, à côté des exercices obligatoires pour le plus grand nombre, des exercices facultatifs pour l'élite des écoliers. M. Eckstein fait une allusion très discrète à cette question, lorsqu'il propose de laisser, dans certains cas, à l'élève le choix entre plusieurs sujets de dissertation. Il ne s'agit ici bien entendu que des classes supérieures. L'éducation commune, qui devient de plus en plus la règle, pèche évidemment par une trop grande uniformité, elle ne tient pas un compte suffisant des aptitudes particulières, et sacrifie impitoyablement l'élite à la masse. Le système de la lecture, s'il était poussé à l'extrême, aurait pour résultat d'exagérer encore les inconvénients de cette organisation. Dans les compositions, le talent trouve une occasion naturelle de se développer; l'émulation, qui est le principal ressort de l'éducation commune, est mise en jeu. Au contraire, la lecture, qui est un excellent exercice pour l'ensemble de la classe, laisse les bons élèves le plus souvent inactifs. Ce qui est une fatigue pour leurs camarades n'est pour eux qu'un jeu quand ils prennent une part active au travail de la classe, et un sujet d'impatience dès qu'ils n'y assistent plus que comme auditeurs.

Le système allemand de la lecture est aujourd'hui en grande faveur chez nous, il est recommandé dans nos plans d'études, et nos professeurs s'efforcent de le pratiquer, les uns avec entrain, les autres avec résignation. Il offre assurément de grands avantages, mais à la condition de ne pas lui sacrifier entièrement l'ancien système français de la composition. Ce système, poussé à l'extrême, laissait dans les connaissances des élèves des lacunes qui frappaient tous les yeux, mais il produisait des résultats qui, pour n'être guère sensibles, n'en étaient pas moins réels; il aidait puissamment à l'éducation de l'esprit. Je ne sais pas si Montaigne, qui était l'ennemi des pédants, peut-être parce qu'il avait été élevé par eux, se serait prononcé sans réserve pour le système allemand. Ce qu'il voulait, c'était former l'esprit plutôt que de le meubler; il préférait des têtes bien faites à des têtes bien pleines. Or, l'ex-

plication sert à meubler l'esprit, la composition sert à le former. Un bon élève, en composant, peut faire des progrès, même avec un maître médiocre; en expliquant, il risque d'emmaganiser dans sa mémoire bien des erreurs et des sottises. Il y a là un danger sérieux pour l'instruction de l'élite de nos écoliers. On me dira que la lecture initie les élèves aux croyances, aux institutions et aux chefs-d'œuvre littéraires du monde ancien, mais les meilleurs ouvrages latins, ceux qui nous font le mieux connaître l'antiquité, ne sont pas des livres de classe. On traduit au collège quelques discours de Cicéron, ou quelques-unes de ses dissertations d'une morale courante et d'une philosophie banale; à peine lit-on ses lettres, si pleines de révélations curieuses sur les mœurs et sur la politique. On parcourt un panégyrique de Tacite, mais on n'approfondit guère ses immortelles *Annales*. Plaute et Térence ne sont connus de l'enfant que par quelques scènes. Tout ce qu'il y a de charmant et d'original dans Ovide n'est pas écrit pour la jeunesse. Virgile et Horace, qu'on traduit beaucoup, sont rarement compris. Sénèque, Salluste, ne sont guère des livres de classe. Je me contente de ces exemples, qu'il serait facile de multiplier. On apprend au collège des récits anciens, d'assez belles moralités, mais la véritable antiquité, celle que nos grands écrivains nationaux n'ont jamais étudiée en vain, on ne la connaîtra que plus tard, si on la connaît jamais. Ce qui importe donc, c'est de savoir la langue, mais on s'exposerait à des mécomptes en s'exagérant l'importance de la lecture, de l'explication des textes, au point de vue de la haute culture littéraire. C'est un exercice comme un autre, auquel il faut faire sa part, — une part plus grande que par le passé, — mais qui à lui seul ne saurait remplacer les autres travaux de la classe.

Cela dit, je suis plus à l'aise pour faire l'éloge du livre de M. Eckstein. C'est un ouvrage à traduire. Sans doute, il ne s'adresserait qu'au public assez restreint de nos professeurs et des érudits qui s'intéressent à ces questions, mais il renferme une foule de renseignements curieux sur la théorie de l'éducation et sur la multitude d'ouvrages que les pédagogues allemands ont écrits *con amore* sur les méthodes d'enseignement. Nos professeurs y liraient l'histoire de chaque livre de classe dans les écoles allemandes, et les opinions de tous les publicistes sur le thème, le vers latin et en général sur les exercices de composition et de lecture. Ils trouveraient en même temps des informations sur les divers pays, en petit nombre, il est vrai, mais sûres et précises. Peut-être aussi seraient-ils frappés comme moi de la compétence

qui éclate à chaque page de cet ouvrage, et que M. Eckstein partage avec un grand nombre de recteurs de gymnases allemands. Tous les recteurs sont en même temps professeurs. Maîtres dans leur gymnase comme dans leur propre maison, admirablement secondés par un sénat de professeurs consciencieux et intelligents, ils administrent avec dévouement leurs petites républiques. Presque toujours impuissants pour le mal (car on ne les choisit qu'après les avoir vus à l'œuvre), ils sont tout-puissants pour le bien. Et comme le prouve la fête si touchante que je me plaisais à rappeler tout à l'heure, ils trouvent dans le libre exercice de leur profession, dans l'estime des érudits et dans la gratitude du public tout entier, la récompense due à leurs talents et à leurs services.

Edmond DREYFUS-BRISAC.

LE JURY

DU BACCALAURÉAT ÈS LETTRES [1]

Le décret du 19 juin 1880, en promulguant le nouveau règlement du baccalauréat ès lettres, a mis fin aux discussions qui s'étaient élevées dans la Section des lettres sur les matières de l'examen. Mais tandis que la question des programmes était résolue par le conseil supérieur, une autre, qui touche également au régime du baccalauréat, n'étant pas encore abordée, demeurait tout entière ouverte aux délibérations de notre Société : l'examen restera-t-il confié aux Facultés des lettres ?

L'étude de cette question délicate amenait tout d'abord en discussion une proposition de M. Beaussire, laquelle se rattache étroitement au point qui nous préoccupe. Cette proposition, renfermée dans un *mémoire* qui fut lu ici même, le 14 février 1880, est imprimée dans le *Recueil des Travaux de la Société* (année 1880, page 263). L'article 3 du *projet* qui suit le *mémoire* en donne clairement l'économie :

« Le diplôme de bachelier ès lettres sera délivré de plein droit à tous les candidats qui justifieront, par des certificats des proviseurs, principaux ou directeurs (de l'enseignement officiel ou de l'enseignement libre), visés par les recteurs, qu'ils ont satisfait régulièrement à tous les examens de passage dans toute la durée de leurs études. »

Sans entrer dans les détails de ce projet considérable dont le texte est d'ailleurs entre nos mains, je crois qu'on peut en résumer en quelques mots la portée : il consiste essentiellement à remplacer par un contrôle prolongé des études le contrôle actuel, qui est unique et définitif, et à confier ce contrôle des études à ceux mêmes qui les dirigent, aux maîtres de l'enseignement secondaire. « L'é-

(1) Note lue à la séance du vendredi 1er avril, de la Section des lettres du groupe de Paris.

limination des mauvais élèves, dit M. Beaussire, qui se fait brutalement et cependant avec une indulgence extrême, à la fin des études, se ferait ainsi progressivement, de classe en classe, au grand avantage de l'enseignement, qui ne serait plus encombré de non-valeurs, et à l'avantage non moins grand des familles, qui pourraient, chaque année, se rendre un compte exact des résultats de leurs sacrifices et de l'intérêt qu'elles peuvent avoir à y persévérer. Le niveau du baccalauréat n'en serait abaissé à aucun point de vue; car, quelle que soit la juste autorité des examinateurs empruntés à l'enseignement supérieur, les épreuves hâtives, indigestes, nécessairement incomplètes dont ils sont forcés de se contenter, ne sauraient perdre à être remplacées par une série d'examens approfondis à la fin de chaque année classique, alors même que ces examens ne relèveraient que des professeurs de l'enseignement secondaire. »

Mais à quels élèves serait appliqué ce régime des examens annuels ? D'abord à tous ceux de l'Université, ensuite aux élèves des maisons libres, quand ces maisons auraient offert des garanties suffisantes : « Nous préférerions, dans l'intérêt des études, dit M. Beaussire, que le régime nouveau pût profiter aux élèves libres eux-mêmes. Il y faudrait seulement certaines conditions qui ne seraient pas très difficiles à déterminer et qui, sans porter atteinte à la liberté d'enseignement, suffiraient pour satisfaire les défenseurs les plus jaloux des droits de l'État. » M. Beaussire énumère ensuite ces conditions : il accorderait le privilège des examens annuels équivalents au baccalauréat, aux institutions privées qui enseigneraient les mêmes matières que l'Université enseigne, et dans un même nombre d'années. L'inspection officielle contrôlerait sur ces deux points les établissements libres, et le privilège serait retiré en cas de fraude ou de négligence.

Le projet de M. Beaussire n'a donc au fond qu'un objet : substituer de bonnes études continues à un examen final qui peut racheter (à grand dommage) dix ans de paresse par un jour de chance, ou tromper dix années d'efforts par un mal de tête. Projet séduisant s'il en fut, et propre, semble-t-il, à rallier tous les suffrages ! D'où vient qu'après un an écoulé, la Société ait paru reculer toujours, au moment de l'approuver de son vote, sans que personne ait voulu pourtant l'écarter par un rejet explicite ?

Avouons qu'un seul motif a empêché la Société de se rallier au projet de M. Beaussire. Elle n'a pas cru qu'il fût possible d'organiser des examens annuels de la huitième à la philosophie, dans un si

grand nombre d'établissements publics ou privés, de telle façon que ces examens offrissent des garanties sérieuses. On nous dit cependant que ce régime fonctionne en Allemagne et donne pleine satisfaction. On nous affirme qu'on a commencé cette année à l'appliquer en France, et surtout à Paris, avec succès; des élèves ont été forcés de redoubler une classe; d'autres ont sagement renoncé à poursuivre leurs études. Mais cette utile discipline vient à peine de naître; elle n'a pas encore fait ses preuves; quand le temps l'aura consacrée, on verra mieux les améliorations nouvelles qu'il est permis d'en tirer. La première année d'application de ce système n'est pas la plus malaisée; les difficultés commenceront avec la seconde année, elles s'accroîtront avec la troisième, quand on s'apercevra que l'élève faible n'est pas toujours devenu plus fort dans la classe qu'il aura redoublée. Car on ne peut redoubler indéfiniment et, d'autre part, exclure un enfant pour le seul motif de faiblesse, peut paraître bien sévère, imprudent même. Nul n'ignore les bizarreries, les évolutions, les caprices que peut offrir dans les divers esprits le développement de l'intelligence. Tel brillait en septième, qui n'est qu'un sot en rhétorique; et tel autre, que son professeur de sixième jugeait indigne de vivre, s'est relevé dans les hautes classes et a pu devenir plus tard un écrivain distingué, peut-être un académicien. Les anciens disaient qu'il ne faut jamais nommer un homme heureux avant sa mort. Il est toujours hasardeux de déclarer un enfant incapable avant la fin de ses études.

Faire du baccalauréat le prix d'examens de passage régulièrement subis, ce serait évidemment relever beaucoup le prestige et l'intérêt de ces examens eux-mêmes; ce serait amener les jeunes gens et leurs familles à accepter avec plus de résignation qu'ils n'ont fait jusqu'ici, la nécessité de redoubler une ou plusieurs classes dans le cours des études, et de moins se hâter vers un but qu'on serait presque sûr d'atteindre désormais, pourvu qu'on s'y acheminât lentement. De tels résultats seraient excellents; mais une grave difficulté nous fait douter qu'on puisse les obtenir. Comment ferait-on que les examens de passage eussent une valeur à peu près égale dans plusieurs centaines d'établissements, divers par le nombre des élèves, par leur valeur et par celle de leurs professeurs? Tout est relatif, mais rien n'est plus relatif que le mérite. Tel, dans sa petite ville, entrerait triomphant de seconde en rhétorique, qu'un lycée comme Louis-le-Grand ne voudrait pas admettre en quatrième. Serait-il équitable que le même diplôme récompensât des études si inégales, sans qu'une épreuve commune à tous

garantît qu'un minimum de science est acquis par l'élève? On dit que le contrôle officiel préviendrait les abus. Mais comment s'exercerait ce contrôle? Porterait-il sur les huit examens de passage ou seulement sur le dernier, sur un examen de sortie plus solennel et définitif? Dans le premier cas, où l'État trouvera-t-il des délégués en nombre suffisant pour examiner cent cinquante mille élèves, répartis en huit classes dans plusieurs centaines d'établissements? Le contrôle de l'État ne portera-t-il que sur le dernier examen, sur l'examen de sortie? Il n'est pas difficile de prédire ce qui arrivera dans ce cas. Cet examen plus solennel deviendra le seul sérieux. Y réussir et conquérir le grade qui en sera le prix sera l'unique ambition des élèves. Aucun professeur n'osera, en écartant un écolier, si faible qu'il puisse être, le priver du bénéfice de cette épreuve suprême où, par un succès final, il pourra racheter l'honneur de ses études. Bref, l'examen de sortie sera le baccalauréat sous un autre nom, avec tous ses avantages, mais aussi tous ses inconvénients.

Il est une autre objection qu'on a soulevée récemment contre le projet de M. Beaussire, et dont la Société a paru vivement frappée. Le projet confie aux maîtres de l'enseignement secondaire le soin d'examiner leurs propres élèves. Mais, a-t-on dit, qui jugera les juges? *Quis custodiet custodes?* Le baccalauréat, tel qu'il existe, ne sert pas seulement à juger les élèves, mais encore leurs maîtres et aussi les divers établissements où ces maîtres forment ces élèves. Le baccalauréat est un contrôle perpétuel, un contrôle imparfait, faillible, mais un contrôle enfin, que l'Université exerce sur elle-même et sur l'enseignement libre. Et par qui s'exerce ce contrôle? Par un jury supérieur à ceux qui, directement ou indirectement, le subissent; par les professeurs des Facultés, dégagés de tout intérêt personnel dans le résultat des examens, et qui, par cela même, offrent aux élèves, aux maîtres, aux établissements, des garanties absolues d'impartialité. Leur capacité est attestée par leurs titres, par leurs travaux, par leur enseignement, qui est public. Devant ce jury, unique dans son essence et partout égal à lui-même, l'examen est en même temps un concours : concours entre les élèves, entre les maîtres qui les préparent, entre les établissements qui les présentent. Si les études faiblissent dans une maison, si les élèves cessent d'y travailler, le baccalauréat ne tarde pas à le révéler. Supprimez la comparaison qui s'y établit entre élèves rivaux, examinez isolément chaque classe dans chaque maison, le résultat sera beaucoup moins clair et surtout beaucoup plus facile à dissimuler. « Il est bon de se comparer avec des concur-

rents étrangers », vous disait dans notre dernière séance M. le directeur de l'École normale, en soutenant avec force l'objection que je rappelle aujourd'hui. M. Fustel de Coulanges ajoutait : « Ce qui fait la force de notre École normale, c'est que seule entre toutes les grandes écoles, elle est jugée dans des examens publics et ouverts à tous. A la licence, à l'agrégation, chaque élève se trouve en concurrence et en comparaison, non seulement avec ses camarades qu'il connaît, mais avec des rivaux qu'il ignore. » Le jour où il y aurait un baccalauréat décerné dans chaque établissement, les études perdraient tous les avantages de cette concurrence féconde.

Le projet de M. Beaussire ne paraissait pas avoir pour principal objet d'enlever aux Facultés l'examen du baccalauréat. Toutefois, on a pu voir que la perspective de ce résultat séduisait beaucoup de membres de notre Société. Une proposition de M. Bouché-Leclercq, proposition que son auteur a malheureusement plutôt indiquée jusqu'ici que développée, tendrait précisément à ce but, où beaucoup aspirent, de décharger l'enseignement supérieur d'un fardeau qui menace d'être bientôt excessif, où, pour dire vrai, qui l'est depuis longtemps.

Le métier de professeur de Faculté, autrefois traité de sinécure, est devenu très lourd pour qui l'exerce en conscience. Rappelons tout ce qu'on demande aujourd'hui des maîtres de l'enseignement supérieur. Avant tout, je crois qu'ils se doivent à la science, et que chacun d'eux est obligé de lui apporter quelque chose de nouveau, une découverte ou un travail personnel; tous ne peuvent pas découvrir un monde, mais chacun peut défricher une lande, ouvrir un sentier. Et quand je parle ici de travail *personnel*, j'emploie un mot dont chacun se sert, mais qui est bien impropre, car ce travail est le plus désintéressé de tous; il coûte souvent, au moins beaucoup de peine, et ne rapporte rien, ou tout au plus quelques brins de laurier. Disons donc mieux, les travaux *scientifiques* sont le premier devoir des maîtres de l'enseignement supérieur; ils doivent être des savants et préparer de futurs savants qui soient des maîtres après eux; ils doivent allumer et nourrir le feu sacré dans l'âme d'un petit nombre d'élèves choisis, auxquels ils feront part de leur doctrine et découvriront leur méthode et leurs instruments de travail.

Longtemps les professeurs de Faculté ont travaillé surtout pour un public mondain; c'était un fâcheux abus; écarter tout à fait le public des chaires en serait un autre, moins grave, mais qu'il vaut mieux éviter. Cet enseignement donné (avec un agré-

ment qui n'exclut pas toujours le sérieux), à des auditeurs amateurs, n'est pas tout à fait sans fruit; ni pour le professeur, car bien parler n'est pas méprisable, pourvu qu'on dise de bonnes choses; ni pour le public lui-même, car on peut encore profiter sans prendre des notes et sans tenir un cahier. Après tout, sans regretter l'ancien mode d'enseignement supérieur, on peut dire qu'il a servi à entretenir dans une multitude d'esprits le goût des pensées sérieuses, des lectures fortes, des conversations élevées. C'est peu; mais c'est quelque chose. On fera plus dorénavant, j'en suis sûr, et m'en réjouis; mais il serait regrettable que les liens établis depuis soixante-dix ans entre les professeurs de Faculté et le public fussent partout et brusquement brisés. Je crois que le professeur devra toujours au public une petite part de son temps et la fleur de son esprit.

Mais désormais sa grande occupation c'est de former des lettrés et surtout des professeurs, en préparant les candidats aux examens de licence et d'agrégation. On ne sait pas assez dans le public ce que cette charge est devenue dans plusieurs Facultés. Nous nous rappelons le temps où quatre ou cinq maîtres d'étude ennuyés se groupaient mélancoliquement assez loin de la chaire du professeur, et formaient le seul public de la *petite leçon*, comme on l'appelait. Ce temps est passé. Quelques journalistes attardés croient encore que les Facultés des lettres n'ont pas d'élèves; ils égayent leur public de l'inutilité des professeurs. Mais la vérité est que les Facultés ont beaucoup d'élèves, que bientôt même elles en auront trop, ce qui sera excellent, car alors elles pourront choisir. La création des bourses de licence et d'agrégation a eu cet effet singulier (qu'on pouvait cependant prévoir), qu'à côté des élèves boursiers, elle a attiré un nombre considérable d'élèves bénévoles non moins studieux, non moins réguliers. Aujourd'hui la Faculté des lettres de Paris compte près de deux cents étudiants ès lettres inscrits et suivant les cours d'une manière efficace et régulière; je ne parle pas de plusieurs milliers d'étudiants en droit nominalement inscrits comme suivant chacun deux cours, je dis deux cents étudiants *ès lettres* que la Faculté connaît et qui travaillent pour elle. Au bout de quelques mois d'efforts, n'est-ce pas un beau résultat? La province suit ce mouvement, proportion gardée. Il y a soixante élèves à Douai, il y en a plus de trente à Bordeaux, à Dijon, à Lyon, à Nancy.

Mais de tels changements n'ont pu s'effectuer sans apporter un grand surcroît de travail aux professeurs. Ils ne s'occupent pas seulement des élèves présents à leurs cours; ils corrigent les tra-

vaux des élèves éloignés, qui correspondent avec la Faculté, pour préparer l'une des trois licences ou des cinq agrégations. Tel maître de la Sorbonne corrige par mois plus de cent thèmes grecs; tel autre, près de cent dissertations latines ou françaises : c'est une besogne un peu lourde, et, s'il faut l'avouer, qui semble de moins en moins appartenir à l'enseignement supérieur, à mesure que le candidat plus inconnu s'éloigne davantage de la Faculté, et que les thèmes grecs sont plus mauvais.

A cette triple charge du travail scientifique, des cours publics, et des conférences à faire aux étudiants, se joint enfin, pour les professeurs de Faculté, le pesant fardeau des examens : examens du baccalauréat; examens de licence (et nous avons désormais trois licences distinctes); examens de doctorat. Ces derniers, à Paris du moins, sont devenus très absorbants, vu la longueur des thèses et le grand nombre des candidats. Mais qu'est-ce que ce travail au prix de celui que le baccalauréat impose?

On ne se fait pas une idée exacte du temps que les examens du baccalauréat prennent aux Facultés des lettres. Quel que soit l'ennui des chiffres, qu'il me soit permis d'en apporter quelques-uns. Tous les ans, vingt mille candidats se présentent à l'examen, pour la première ou la seconde épreuve. Ils passent par séries, de vingt élèves chacune; ce sont mille séries; chaque série, pour la surveillance de l'épreuve écrite, la correction des copies, la délibération et l'épreuve orale, occupe pendant deux jours trois examinateurs (la présence d'un professeur de sciences dans le jury de la seconde épreuve étant compensée par la présence d'un professeur de lettres au baccalauréat ès sciences). Ce sont six mille journées d'examen, à répartir entre cent trois professeurs; soit (à six jours de travail par semaine) près de dix semaines pour chacun d'eux, en moyenne (1). Mais défions-nous des moyennes; la statistique en abuse. Avec les moyennes, on démontrerait à un homme qui a fait, un an durant, quatre repas par jour, qu'il peut parfaitement, l'année suivante, vivre sans manger. Le fardeau du baccalauréat est tout à fait inégal d'une Faculté à l'autre. Or, en quoi le loisir relatif dont on peut jouir à Grenoble ou à Besançon, soulage-t-il les professeurs de Paris, Toulouse et Bordeaux? Disons donc que les six Facultés les plus chargées font passer, à elles seules, près des deux tiers des candidats, avec cinquante professeurs; ce qui impose à chacun trois mois et demi d'examens,

(1) Nous n'avons pas tenu compte, dans ce calcul, des *maîtres de conférences*, encore si peu nombreux, surtout en province; plusieurs, d'ailleurs, n'étant point docteurs, ne prennent point part aux examens.

pour le baccalauréat seulement; car nous ne parlons ni de la licence, ni du doctorat; ce sont là, en effet, de véritables diplômes d'enseignement supérieur; et les Facultés se feront toujours honneur de les décerner seules.

Mais en est-il de même du baccalauréat? Cet honorable diplôme a beau se déguiser sous un nom qui le présente au public comme le premier grade de la Faculté des lettres, il n'est bien réellement qu'un certificat d'études secondaires; et rien autre chose. Déjà les Facultés donnent, avec joie, la moitié de leur temps à préparer des maîtres pour l'enseignement secondaire. Si elles donnent l'autre moitié à examiner les élèves de ce même enseignement secondaire, que devient dans tout cela l'enseignement supérieur?

Faut-il donc s'étonner que la proposition de M. Bouché-Leclercq ait beaucoup séduit d'abord notre Société? Les Facultés cesseraient de faire passer le baccalauréat. Dans chaque chef-lieu de département, une commission siégerait au commencement des mois d'août et de novembre, et examinerait tous les candidats du département en une session que rendrait fort courte le grand nombre des centres d'examens. Ces commissions, constituées chaque année par l'autorité ministérielle, mais indéfiniment rééligibles, seraient composées de docteurs et d'agrégés, en général choisis dans l'enseignement secondaire, mais au besoin dans l'enseignement supérieur, lorsque des professeurs de Faculté, auxquels il resterait des loisirs, s'offriraient à en faire partie. Une indemnité spéciale rétribuerait ces fonctions tout à fait temporaires. Les sessions étant fort courtes, l'enseignement se prolongerait régulièrement dans les collèges jusqu'à la fin de l'année scolaire et ne serait pas, comme il arrive aujourd'hui, plus ou moins troublé ou interrompu dès les premiers jours de juillet.

Les avantages qu'offre ce projet sont dans la liberté qu'il rendrait à l'enseignement supérieur. Considéré à un point de vue plus général, il présente deux inconvénients assez graves qui n'ont pas permis à la Société de l'adopter, quelque vif que soit notre désir d'affranchir les Facultés des entraves que le baccalauréat leur impose. Mais nous savons en même temps que les Facultés refuseraient elles-mêmes d'être déchargées de cet examen, si l'intérêt des études secondaires ne leur paraissait entièrement sauvegardé.

Où et comment se recruteraient les quatre-vingt-six commissions qui devraient siéger ensemble, deux ou trois fois par an, pour procéder à l'examen des vingt mille candidats disséminés

dans nos quatre-vingt-six chefs-lieux? Parmi les docteurs et les agrégés. Mais les élections au Conseil supérieur nous ont appris le petit nombre des agrégés de philosophie, d'histoire, de lettres, de grammaire et de langues vivantes; qu'on joigne aux agrégés de l'enseignement secondaire ceux qui sont professeurs dans l'enseignement supérieur ou inspecteurs d'Académie, et ceux qui, en bien petit nombre, n'appartiennent pas à l'Université, je ne crois pas que le nombre total pour les agrégations littéraires atteigne huit cents. Quant aux docteurs non agrégés, leur nombre est si petit, qu'on peut n'en tenir aucun compte. Ainsi, quatre-vingt-six commissions de quatre membres au moins chacune devraient être choisies parmi huit cents personnes. Comme elles devraient être plus nombreuses dans les grandes villes et surtout à Paris, on peut dire qu'à chaque session les commissions absorberaient plus de la moitié de ceux qui seraient aptes à en faire partie.

La plupart d'entre eux seraient des professeurs de seconde et de rhétorique, de philosophie et d'histoire; la session du mois d'août n'aurait pour eux nul inconvénient, que celui d'abréger de quelques jours leurs vacances. Mais où se recruteraient les commissions pour la session de novembre? Comment éviterait-on d'enlever à leurs classes, ouvertes depuis le 1er octobre, quelques centaines de professeurs? Quant à avancer cette session jusqu'à la fin du mois de septembre, on n'y peut songer; les candidats malheureux du mois d'août n'auraient ainsi que six semaines pour se préparer à une nouvelle épreuve; la commission qui les aurait jugés insuffisants au 10 août pourrait-elle espérer de les retrouver meilleurs au 20 septembre?

Ce n'est pas tout. Entre ces commissions, si nombreuses, qui ne formeraient point corps, qui n'auraient point de traditions, qui seraient essentiellement muables et flottantes, comment s'établirait une certaine unité de juridiction, indispensable pour que le baccalauréat ait à peu près la même valeur par toute la France? Les Facultés, corps permanent, assez lentement renouvelé pour que certaines habitudes et certaines traditions s'y maintiennent, offrent par là aux familles et à l'État des garanties de bonne et égale justice qu'on trouvera difficilement auprès d'un autre jury. Dans un examen tel que le baccalauréat, si vaste, si compliqué, qui touche à tant de matières diverses, il est si malaisé de fixer la mesure équitable entre une indulgence qui pourrait accepter tout, et une sévérité qui facilement n'admettrait personne! Aujourd'hui, entre les Facultés il y a comme une secrète entente, qui prévient les désaccords trop graves dans l'application du programme.

Comment s'établirait cette unité entre les quatre-vingt-six commissions départementales ?

Une seconde objection, celle même que M. Fustel de Coulanges vous présentait contre le projet de M. Beaussire, s'adresse, avec non moins de force, à la proposition de M. Bouché-Leclercq. La valeur des jugements rendus par les Facultés se trouve garantie par la situation plus indépendante des maîtres de l'enseignement supérieur, par la publicité de leurs cours, par la notoriété de leurs travaux. Qui contrôlerait les jugements des commissions départementales, formées de membres si nombreux, inconnus du public dans la ville où ils siègeraient, souvent même inconnus les uns aux autres? A la vérité, le maître ne serait appelé à juger sa propre classe qu'avec le concours et sous le contrôle de collègues rivaux. Mais ce serait toujours l'enseignement secondaire se jugeant lui-même et seul; et tout le bénéfice de cette surveillance que l'enseignement supérieur exerce sur les études secondaires se trouverait ainsi perdu.

Car, il faut bien l'avouer, cette surveillance, à ne considérer les choses qu'à ce point de vue, est en elle-même si naturelle et si avantageuse, que si elle n'existait point, on se hâterait de l'instituer. Elle existe, et ce régime satisfait tout le monde, excepté les professeurs de Faculté qu'il accable, mais qui n'en continuent pas moins de remplir leurs fonctions d'examinateurs, de telle façon que l'État ne se soucie pas beaucoup de les leur enlever, et que les candidats ou leurs familles se gardent bien de faire appel à une autre juridiction (1).

Faudra-t-il donc que les Facultés aient un jour à se repentir d'avoir inspiré confiance au public? Devront-elles, à tout jamais, être chargées seules d'un fardeau qui (le passé garantit l'avenir) pourra bien s'augmenter indéfiniment tous les ans, comme il n'a cessé de faire depuis trente années? N'y a-t-il aucune façon de soulager les professeurs de Faculté sans se priver de leurs services? Ne peut-on chercher quelque moyen terme entre ces solutions radicales, qui les maintiennent seuls dans le jury, ou qui les en excluent tout à fait? Pourquoi, au lieu de substituer les professeurs de l'enseignement secondaire à ceux de l'enseignement supérieur, ne pas associer les uns aux autres?

(1) Cependant cette juridiction existe, au moins pour certains cas. Quiconque veut ouvrir une institution peut, à son choix (en vertu de la loi de 1850) passer le baccalauréat devant les Facultés, ou se pourvoir d'un certificat équivalent devant une commission départementale. Personne, que nous sachions, n'a jamais pensé à se réclamer de cette justice spéciale.

Toutes les convenances, tous les droits légitimes, toutes les garanties, se trouveraient peut-être ainsi conciliés et respectés. Aux professeurs de l'enseignement supérieur la présidence et la direction des épreuves, avec le choix des sujets et la responsabilité générale; j'ajoute avec le devoir de contrôler la décadence ou le progrès des études et d'éclairer sur ce point l'autorité universitaire, les chefs d'établissement et l'opinion publique. Aux professeurs de l'enseignement secondaire, la tâche d'examiner les candidats de concert avec les professeurs de Faculté; et de prêter à ceux-ci le concours de leur expérience pratique de la classe et des jeunes esprits. Tel professeur de Faculté, qu'une science trop spéciale et une habitude insuffisante de l'enseignement du collège pourrait prédisposer à trop d'indulgence ou à trop de sévérité, serait contenu dans les vraies limites et ramené au vrai niveau par le voisinage utile d'un professeur de lycée. Tel professeur de lycée, qui n'a jugé jusque-là ses élèves qu'à huis clos entre des murs trop familiers, serait surpris, en les retrouvant sur un autre théâtre, de reconnaître en eux des défauts ou des qualités qu'il n'avait pu nettement distinguer; ou bien, en comparant ses élèves à d'autres élèves, sa méthode à d'autres méthodes, son collège à d'autres collèges, s'éclairerait lui-même sur les lacunes de son enseignement, ou s'affermirait davantage dans la voie qu'il suit, et qu'il aurait jugée bonne au résultat. Ce concours serait excellent pour l'un et l'autre enseignement; pour les élèves, pour les maîtres. On veut rapprocher les deux enseignements, multiplier et resserrer les liens qui les unissent. Où pourraient-ils se rejoindre et s'associer avec plus de fruit et plus d'à-propos que dans le jury du baccalauréat ès lettres?

Les moyens pratiques d'établir cette réforme seraient les suivants : dans le jury chargé d'examiner chaque série siégerait, en qualité de président, un seul professeur de Faculté; la charge du baccalauréat serait ainsi diminuée des deux tiers pour l'enseignement supérieur; les deux autres juges seraient choisis sur une liste générale, formée de tous les docteurs ès lettres et agrégés de philosophie, d'histoire, de lettres, de grammaire et de langues vivantes, appartenant à l'enseignement public ou à l'enseignement libre ; les agrégés ou docteurs qui n'appartiennent pas à l'enseignement pourraient même être appelés, s'ils en exprimaient le désir. Il y aurait peut-être avantage à ce que le sort désignât tous les ans les membres des commissions. La parfaite impartialité des juges serait ainsi plus éclatante, en même temps que leurs grades garantiraient leur compétence. On pourrait décider aussi que ceux qui

auraient déjà fait partie des commissions ne pourraient être appelés de nouveau qu'après l'épuisement des autres noms.

Peut-être on objectera que les règlements exigent le doctorat et n'exigent pas l'agrégation des juges chargés d'examiner au baccalauréat; mais c'est là une disposition surannée qu'il faudrait abolir. Elle remonte au temps où, le baccalauréat étant le premier grade dans les Facultés, il fallait avoir, pour le conférer, le grade suprême ou la maîtrise. Déjà les règlements autorisent, en cas de besoin, la présence dans le jury d'un examinateur de langues vivantes, non pourvu du grade de docteur. On étendrait cette concession sans nul dommage.

Quoique chaque jury dût comprendre deux professeurs de l'enseignement secondaire et un seul professeur de l'enseignement supérieur, il ne s'en suivrait pas que chaque commission dût renfermer un nombre de membres double de celui des professeurs de chaque Faculté. La réforme aurait précisément pour objet de rendre en grande partie les professeurs de Faculté à leurs autres devoirs; mais les juges adjoints, dégagés de toute autre occupation pendant le temps des sessions, pourraient examiner tous les jours, un jour à l'écrit et le lendemain à l'oral; une commission de quatre membres adjointe à chaque Faculté suffirait ainsi pour restituer à l'enseignement supérieur les deux tiers du temps que le baccalauréat lui prend aujourd'hui.. A Paris, où trois séries passent le même jour, ce nombre serait triplé; mais en somme, dans toute la France, soixante-huit examinateurs-adjoints suffiraient. On pourrait, sans grande difficulté, suppléer dans leurs classes, au mois de novembre, un nombre si restreint de maîtres. Ce surcroît de travail ne serait d'ailleurs imposé que de loin en loin aux mêmes personnes. En faisant appel à tous les agrégés et docteurs successivement, le tour de chacun ne reviendrait que tous les dix ou douze ans; même en ne s'adressant qu'aux plus expérimentés, par exemple à ceux qui auraient déjà dix années d'enseignement, on pourrait n'appeler chacun que tous les cinq ou six ans.

Il ne nous appartient pas de discuter, fût-ce approximativement, l'indemnité qui devrait être allouée aux membres du jury pris en dehors des Facultés. Sans doute cette réforme coûterait quelque chose; aucune réforme n'est gratuite, au moins pour l'État; mais celle-là ne le ruinerait point. Pour fixer cependant les éléments du calcul, disons que ce serait par an quatre mille journées de travail à rétribuer convenablement.

Tel est le dernier projet qui s'offre aux délibérations de la Section des Lettres. Il est simple, il est pratique, et satisfait peut-être

à la plupart des exigences contradictoires qui se sont produites à propos de la question qui nous occupe. Les Facultés seraient soulagées de la plus grande partie du poids qui les accable aujourd'hui, et cependant elles conserveraient la direction, le contrôle et la responsabilité d'un examen où, depuis tant d'années, elles ont montré, dans des fonctions si délicates, trop de compétence et d'impartialité pour qu'on songe à les en exclure. L'enseignement secondaire serait largement associé au soin d'examiner ses propres élèves, et le professeur, dans cette sorte de répétition publique de sa classe, apprendrait lui-même quelque chose et ajouterait peut-être à son expérience. Nous n'avons pas la présomption de penser que cette simple réforme guérirait tous les maux de l'enseignement secondaire et détruirait tous les inconvénients du baccalauréat. Mais nous croyons qu'entre les mesures aisées qu'on peut prendre et appliquer demain, sans étonner l'opinion, sans chagriner les habitudes prises, sans heurter les traditions reçues, celle-ci ne serait pas la pire, et que, bien exécutée, elle aurait d'heureux effets.

L. PETIT DE JULLEVILLE (1).

(1) Voir p. 422 le texte du vœu exprimé par M. Petit de Julleville, comme conclusion de ce rapport et adopté par l'unanimité de la Section des lettres du groupe de Paris.

LES ÉTUDES PRÉPARATOIRES

A L'ENSEIGNEMENT EN ALLEMAGNE

ET EN AUTRICHE

L'histoire de l'enseignement montre que partout où il s'est agi d'introduire de nouveaux systèmes pédagogiques on s'est d'abord préoccupé de former des maîtres qui en fussent capables. Le plus ancien des établissements scolaires chrétiens, l'École catéchétique d'Alexandrie, était un séminaire de professeurs. Les illustres abbés de l'ordre des Bénédictins, Alcuin, Raban Maur, ont fait prospérer la culture de l'époque carolingienne en faisant de leurs cloîtres des écoles-modèles et des pépinières de maîtres instruits. Les ordres religieux qui se vouent à l'instruction dans les temps modernes, la Compagnie de Jésus, l'ordre des écoles pies (Piaristes), etc., se sont efforcés, en préparant selon des règles fixes leurs novices à l'enseignement, de donner à leurs écoles un caractère commun et une tradition. Philippe Mélanchthon, que l'Allemagne protestante vénère comme *præceptor Germaniæ*, a mérité cette gloire en élevant à l'Université de Wittemberg les hommes qui, ensuite, allèrent de tous côtés organiser et diriger des écoles. Lorsque, au siècle dernier, les gouvernements entreprirent de donner aux écoles un plan uniforme, ils se virent tout d'abord amenés à former une classe de maîtres instruits, et instituèrent, avant tout, des écoles normales, des écoles préparatoires, des séminaires pour les maîtres. Il résulte de la nature des choses qu'une tâche aussi large et aussi variée que l'organisation scolaire exige d'abord la recherche d'un personnel capable. Sans maîtres, point d'école; sans perfectionnement de leur instruction, point d'amélioration dans l'enseignement. Tous les règlements scolaires, tous les programmes ne sont que des vœux et même des rêves, jusqu'à ce qu'ils soient appliqués par ceux qui le peuvent faire. L'éducation des maîtres est donc la plus ancienne, la première fonction de l'organisation sco-

laire, mais aussi il en peut résulter que, dans le développement ultérieur de cette organisation, elle reste en arrière, semblable à un vieux tronc qui disparaît sous les nouveaux rameaux et les jeunes branches; alors, le cas suivant se présente : l'enseignement public prend une physionomie moderne et une plus grande extension; il a des exigences plus grandes, et, en regard, la formation des maîtres garde ses vieilles lois, suit la route du temps passé, et il s'établit ainsi un désaccord qui donne lieu à des plaintes, à des divergences d'opinions, à des essais contraires d'amélioration. On ne peut pas dire que, dans le domaine de l'enseignement élémentaire, un fait de ce genre se soit produit; bien plutôt les écoles normales de maîtres primaires se tiennent généralement à la hauteur du développement de l'école elle-même, et l'Allemagne surtout peut légitimement revendiquer l'honneur d'avoir dirigé de ce côté, avec le plus grand zèle, les études préparatoires des maîtres. Les États allemands possèdent des écoles normales de maîtres primaires suffisamment nombreuses, suffisamment riches et convenablement distribuées; la plupart ont le nom de *séminaires pour les maîtres d'école* (Schullehrer-Seminare); on les appelle encore simplement *séminaires* et ceux qui y étudient, *séminaristes*. Dans plusieurs États, notamment en Bavière, on y joint des écoles préparatoires (Präparandenschulen), et l'on prend soin, en outre, de perfectionner les maîtres qui sont déjà en exercice. Dans ces séminaires, qui ont un cours d'études de 4 à 6 ans, et que l'on quitte de 18 à 20 ans, on joint à l'éducation scientifique des élèves leur éducation pratique, et, dans ce but, il y a des *écoles d'exercice* (Uebungsschulen), dans lesquelles on tient des leçons-modèles et des leçons d'épreuve, qu'on discute ensuite dans les conférences. Les opinions diffèrent sur certains points de l'organisation de ces séminaires; certains pédagogues voudraient pouvoir annexer une sorte d'internat pour favoriser le développement moral des élèves-maîtres; d'autres rejettent l'internat qui pourrait nuire au libre développement de ces jeunes gens; ceux-ci veulent que les matières enseignées à l'école primaire soient le centre des études du séminaire, et attachent la plus grande importance soit à l'enseignement théologique, soit à la connaissance approfondie des sciences élémentaires; ceux-là, au contraire, voudraient donner à l'enseignement une grande variété et une largeur encyclopédique. Mais, quant à ces traits fondamentaux d'organisation que nous avons mentionnés, surtout quant à l'union de la théorie et de la pratique, il y a unanimité, et, à cet égard, on peut signaler comme définitif ce caractère de nos écoles normales primaires, et

parler d'un système de préparation à l'enseignement dans nos écoles primaires. Il en est autrement des études préparatoires au professorat plus élevé, et c'est ici que les réflexions précédentes sur l'inégalité qui existe entre l'enseignement de l'école et la formation des maîtres trouvent leur entière application ; on pourrait dire, avec une certaine raison, que la préparation des professeurs de gymnase en Allemagne suit encore la même voie que du temps de Mélanchthon : elle a toujours lieu à l'Université, elle se fait toujours par des leçons sur chaque branche de la science auxquelles on ajoute quelques discussions et quelques exercices ; des établissements comme l'École normale supérieure de France et les Instituts de même genre que possède la Belgique n'existent pas en Allemagne, et l'on n'en veut pas. Les établissements analogues sont très différents entre eux et n'ont pour but que de compléter sur différents points l'enseignement de l'Université. Un système de préparation pour le professorat des gymnases n'existe pas, et non seulement chaque État, mais encore chaque Université, diffère notablement des autres dans l'enseignement qu'elle donne à cet égard. Les opinions et les vœux des professeurs de l'Université comme des pédagogues sont partagés, et même les débats sur cette question manquent de programme commun et prennent trop souvent le ton de l'irritation, ce qui arrive quand les adversaires ne se comprennent pas.

C'est une opinion assez répandue que, pour les futurs maîtres des gymnases et des *Realschulen* la culture que donne l'Université est bien suffisante. On dit que le maître d'école qui débute a besoin d'une éducation pratique, parce qu'il a tout de suite une école entière à diriger, et que son degré d'érudition n'est pas assez élevé pour qu'il puisse se passer d'un modèle d'enseignement, de certains préceptes et de certaines règles. Au contraire, le maître formé à l'Université n'a pas besoin d'exercice préparatoire ; grâce à l'instruction supérieure qu'il possède, il peut, de lui-même, deviner bien des choses auxquelles on a dû exercer le maître d'école. Il fait ses premiers essais pédagogiques au milieu d'un corps enseignant où il trouvera certainement conseil et assistance. Plus il possède sa science spéciale, plus il a de chances de bien remplir sa tâche ; aussi ne faut-il enlever aux études spéciales aucun moment pour l'instruction pédagogique, et encore moins demander à l'étudiant des exercices pratiques d'enseignement : ce serait vouloir le dresser et, par là, tuer son libre développement.

D'autres font valoir qu'une préparation pratique à l'enseigne-

ment n'est pas du ressort de l'Université, parce qu'elle fait tort au caractère idéal des études. Le jeune homme, disent-ils, doit entièrement se livrer à l'attrait de l'étude et des recherches, et ne pas penser encore qu'il enseignera dans l'avenir; il doit vivre, sans partage, pour les Muses, afin d'emporter avec lui dans sa carrière ultérieure l'amour de la science et du beau, condition plus importante de succès dans sa tâche que l'assimilation de quelques préceptes didactiques ou de la routine extérieure de l'enseignement. Ce qu'il faut surtout aux écoles, ce ne sont pas des maîtres exercés, mais des hommes qui s'intéressent à la science et qui ont un esprit idéal; pour eux, il n'y a pas de difficulté à s'approprier le côté technique de l'enseignement et la pratique même.

D'après ces arguments et d'autres semblables, on a, dans certaines Universités, mis entièrement de côté la préparation didactique, et on l'a attribuée à une société de maîtres débutants à la tête de laquelle se trouvent des savants ou des pédagogues. Les institutions de ce genre ne sont pas nombreuses, on n'en trouve qu'en Prusse, et encore six seulement : à Berlin, Königsberg, Stettin, Breslau, Magdebourg, Göttingen. La plus ancienne est celle de Berlin, fondée au siècle dernier, en 1787, par un pédagogue renommé et plein de mérite, Friedrich Gedike; pendant près de cinquante ans ces conférences furent dirigées par un célèbre philologue, Auguste Bœckh, l'éditeur de *Pindare* et du *Corpus inscriptionem græcarum*. Ces *séminaires complémentaires des études d'Université* ou *Sociétés pédagogiques,* quel que soit le nom que nous leur donnions, reçoivent les candidats à l'enseignement qui viennent de passer l'examen de maître de gymnase. Le nombre des membres ordinaires, qui touchent une bourse, est limité à dix. Il y a encore des membres extraordinaires. La durée de ces études spéciales est de deux à quatre ans. Les membres de la Société ont l'obligation de faire des travaux pédagogiques et scientifiques qui sont discutés et jugés dans des conférences régulières, d'enseigner au gymnase de la ville, sans toutefois avoir plus de six heures de cours par semaine, afin que leur préparation n'en souffre pas. Ils doivent assister aux cours des maîtres titulaires du gymnase et prendre part aux conférences scolaires, enfin s'occuper des élèves qui ont besoin d'une surveillance spéciale. Le directeur de la Société se réserve d'initier les candidats à la législation scolaire.

Le nombre des jeunes maîtres qui peuvent recevoir de cette manière une éducation pédagogique est assez restreint. La nécessité a donc provoqué une coopération des Universités à cette tâche; elle est subordonnée et restreinte. Nous mentionnerons en pre-

mière ligne les *Séminaires scientifiques*, qui font partie des Universités. Le plus ancien Institut de ce genre est le Séminaire philologique de Göttingen, fondé, bientôt après l'ouverture de la jeune Université, par Johann-Matthias Gesner (1738); les membres étaient des étudiants, surtout de théologie; les exercices étaient surtout philologiques; cependant Gesner, homme d'une instruction très variée, traitait aussi des mathématiques et des sciences positives (1). Les membres du Séminaire enseignaient également à l'école municipale de Göttingen. Un peu plus récent est le Séminaire philologique de Halle, fondé par le célèbre antiquaire Friedrich-Auguste Wolf (1787). Les exercices consistaient en explications d'auteurs et en discussions de dissertations et de thèses; pendant quelque temps on fit aussi des leçons d'essai, mais sans beaucoup de zèle, parce que chez Wolf la tendance scientifique prédominait. Cette tendance inspira exclusivement l'organisation des Séminaires philologiques de Berlin et de Breslau (1813), qui furent le modèle de tous ceux que l'on institua dans la suite. Actuellement, en Prusse, chacune des dix Universités possède un Séminaire philologique; depuis 1832, on a établi des Séminaires historiques; il y en a sept en Prusse; en 1834 s'ouvrit le premier Séminaire de sciences mathématiques et physiques; il y en a aujourd'hui six autres; les sciences naturelles avaient leur Séminaire à Bonn dès 1825. Outre les établissements que nous venons de nommer, la Prusse a deux Séminaires de langues modernes, à Bonn et à Greifswald; un Séminaire pour l'histoire naturelle à Greifswald, un pour l'archéologie à Göttingen; en tout vingt-huit Séminaires universitaires. D'autres États allemands ont suivi cet exemple; l'Autriche ne resta pas en arrière; Bonitz, le réformateur de l'organisation des gymnases autrichiens, ouvrit à Vienne, en 1850, le premier Séminaire philologique. Les présidents de ces Séminaires sont les professeurs titulaires de la science qu'on y traite; les membres sont des étudiants; une partie d'entre eux, les membres ordinaires, reçoivent une bourse; les exercices sont purement scientifiques, et ont pour but, en invitant les étudiants à des travaux et à des recherches personnelles, de compléter et de fortifier l'effet des leçons. Les membres du Séminaire ne s'exercent pas à enseigner. Quelques règlements parlent de « préparation aux études personnelles et à l'enseignement », mais on n'a eu

(1) L'ouvrage de Gesner : *Isagoge in eruditionem universalem*, ed. Niclas, 2 tomi, Lipsiæ, 1774, est d'un grand intérêt pour l'histoire de l'enseignement et de la culture; ce livre est un tableau de l'état des connaissances des cercles instruits en Allemagne au siècle dernier.

en vue que le côté scientifique de la préparation au rôle de professeur (1).

Ce genre de Séminaires est le plus fréquent et montre dans son organisation le plus d'uniformité; mais elle n'a guère de rapport avec les questions pratiques et l'éducation professionnelle. On les prend davantage en considération dans les *Séminaires pédagogiques*, qui font partie de l'Université même ; c'est une troisième espèce de Séminaires, mais leur plan et leur organisation présente de notables différences. Le plus ancien de ces Instituts est le Séminaire théologique et pédagogique de Halle. Le fondateur du système scolaire piétiste, le digne Auguste-Hermann Francke, donna naissance, en 1707, au *Seminarium selectum præceptorum,* et y joignit les institutions considérables qui sont encore aujourd'hui florissantes sous le nom de *Fondations de Francke.* Le séminaire avait pour membres douze théologiens que l'on préparait à l'enseignement par des leçons et des exercices. A ces traditions se rattacha le séminaire universitaire organisé en 1778 et qui subsiste encore, bien qu'avec des règlements plusieurs fois modifiés. Il se compose d'étudiants en théologie, et de théologiens qui ont achevé leurs études; le directeur, qui est professeur de théologie, leur fait des leçons pédagogiques; ils tiennent aussi des conférences et enseignent à l'école des *Fondations de Francke.*

Le principe du séminaire est l'application de la pédagogie aux études théologiques; dans l'établissement original que le célèbre philosophe Johann-Friedrich Herbart organisa en 1810 à Königsberg, c'est à la philosophie que la pédagogie est appliquée. Herbart est l'initiateur de la pédagogie philosophique en Allemagne; chez lui la théorie de l'éducation et de l'instruction est une partie de la philosophie pratique, et il l'a étroitement unie aux recherches psychologiques. Il est l'auteur d'un nouveau système d'enseignement dans lequel l'étude du grec et la lecture de l'*Odyssée* sont le point de départ des études d'humanités (2) ; l'enseignement mathématique débute par des exercices d'observation et le mesurage des angles, parcourt rapidement les mathématiques élémentaires

(1) On trouvera au sujet de ces établissements des renseignements détaillés dans l'excellent ouvrage de Wiese : *das höhere Schulwesen in Preussen,* 3 vol., Berlin, 1864-1874. Surtout vol. I, p. 525 et suiv; III, p. 403 et suiv.

(2) Sans le savoir, il ressuscitait la méthode que l'humaniste français Tanneguy-Lefèvre (Tanaquil-Faber) employait et recommandait au XVIIe siècle. Les résultats qu'il obtint avec sa fille, la célèbre Mme Dacier, montrent quel succès peut avoir ce système de commencer par Homère l'enseignement classique. Peut-être son livre : *Méthode pour commencer les humanités grecques et latines* (1672), n'est-il pas entièrement oublié en France. En Allemagne il est inconnu.

et va jusqu'à l'analyse supérieure, au calcul différentiel et intégral. C'était pour lui un point de vue essentiel qu'à tous les degrés de l'enseignement on s'appliquât à vivifier l'esprit de l'élève d'une façon harmonieuse, qu'on y fît naître un intérêt dirigé vers toutes choses; les matières d'enseignement doivent être mesurées et mélangées en vue de ce résultat. Familiariser les étudiants avec ce système, les rendre capables de traiter philosophiquement les questions didactiques et pédagogiques et d'enseigner d'une manière rationnelle, tel était le but du séminaire de Herbart. Les exercices étaient à la fois théoriques et pratiques, à la théorie se rattachaient la composition et la discussion de dissertations, les conférences, etc. Les exercices pratiques avaient lieu dans une école dépendant du séminaire, et fréquentée par un petit nombre d'enfants, quinze au plus. Herbart même et deux maîtres y donnaient l'enseignement. Les appointements de ces derniers étaient payés par l'État, qui allouait également des bourses aux membres du séminaire. Le nombre de ceux qui en faisaient partie était fixé à huit. Leur activité comme maîtres était soigneusement contrôlée. Le certificat de chaque membre sortant mentionnait avec précision jusqu'à quel point il s'était mis au courant des diverses fonctions du maître : récits, analyse des notions, exposition systématique, modifications au plan scolaire, etc. Les membres du séminaire avaient en outre à surveiller tel ou tel enfant qu'on leur confiait et à rendre compte de sa conduite et de ses progrès. Herbart attachait de l'importance à ce que l'établissement ne s'étendît pas, afin de pouvoir prendre un soin plus attentif des écoliers et du plan didactique de l'enseignement. Il voulait, peut-on dire, former non seulement des maîtres, mais des artistes en matière d'enseignement, de fins connaisseurs des méthodes. Aussi un nombre, relativement petit des élèves de Herbart s'est voué à l'enseignement des gymnases (1). L'institution était liée trop étroitement à la personne et au système de Herbart pour pouvoir se maintenir après son départ de Königsberg (1833). Elle fut cependant continuée, mais non sans modifications, par ses élèves, les professeurs Karl-Volkmar Stoy, à Iéna (1842), et Tuisco Ziller à Leipzig (1862). Les séminaires pédagogiques de Stoy et de Ziller se distinguent de celui de Herbart en ce que les écoles où les étudiants s'exercent ne sont pas de petits gymnases mais des écoles

(1) Voir les écrits pédagogiques de Herbart édités par O. Willmann, Leipzig, 1873-1875, vol. II, p. 3 et suiv. et p. 270. Voir aussi Brzoska : *die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare an der Universität*. Leipzig, 1836, p. 347. — Wiese : I, p. 532.

populaires. L'introduction à l'enseignement élémentaire rationnel est donc leur but direct. Ils ne veulent pas cependant former des maîtres primaires, mais plutôt, sur cette base de l'enseignement élémentaire, initier en général à la pratique, à l'art et à la théorie de l'enseignement et de l'éducation. Le nombre des membres n'est pas limité, il s'y trouve aussi des maîtres primaires qui suivent des cours à l'Université. Ces séminaires n'ont pas de bourses; celui de Ziller est un établissement privé, il ne reçoit qu'une subvention modeste, mais ses anciens élèves l'entretiennent de donations. Les membres reçoivent une instruction théorique par les leçons du professeur dirigeant qui embrassent la pédagogie générale, la psychologie et la morale, ainsi que par les explications spéciales données en partie à propos des dissertations (ce qu'on appelle *theoreticum*). Pour se former pratiquement, les membres du séminaire enseignent à l'école, sous la direction des maîtres titulaires; périodiquement, chacun fait une leçon d'essai devant ses collègues réunis (c'est ce qu'on appelle *Praktikum*); cette leçon est discutée dans la conférence hebdomadaire. L'enseignement est donné exactement d'après le plan d'études; au point de vue du système il est essentiel que toutes les matières soient coordonnées entre elles, que ce qu'on doit enseigner soit rattaché soigneusement à ce que l'on a enseigné déjà. L'établissement de Stoy a formé un assez grand nombre d'instituteurs primaires, de maîtres de séminaire et de pasteurs de la Thuringe, qui ont conservé à leur maître un souvenir reconnaissant; le séminaire de Ziller est fréquenté aussi par des étrangers; non seulement une grande quantité de professeurs de gymnase et de maîtres de séminaire en Saxe, mais aussi quelques professeurs de pédagogie lui doivent une précieuse impulsion, par exemple le Prof. Dr Kleinmann à Budapest, le Prof. Dr Gustrin à Lund et celui qui écrit ces lignes. Parmi ces derniers, Kleinmann a institué, à l'Université de la capitale hongroise, un séminaire entretenu par l'État et semblable, dans ses traits principaux, à celui de Ziller; mais il a, comme école d'application, un gymnase élémentaire qui est sous la direction du chef du séminaire.

En tant que ces établissements, issus du séminaire de Herbart, n'ont pas pour but spécial l'apprentissage technique de l'enseignement, mais l'initiation à la science pédagogique par des exercices d'enseignement, de méthode, de démonstration; ils ont un caractère scientifique et non limité à la pratique; en même temps, ils ont des rapports avec la quatrième et dernière espèce de séminaire pédagogique qui initie aux études de pédagogie didactique.

sans appliquer les démonstrations faites à une école sur laquelle on expérimente. Tel est, à Kiel, le séminaire du Prof. G. Thaulow, qui s'est acquis un renom mérité par son exposition de la pédagogie de Hegel. Le séminaire est institut public depuis 1854 et a pour objet « de donner une impulsion à l'étude scientifique de la pédagogie, et de préparer d'une manière complète à l'art de l'éducation ». Les exercices sont exclusivement théoriques : les membres du séminaire composent et discutent des dissertations : dans ces travaux, on s'occupe des ouvrages pédagogiques les plus nouveaux. Le professeur prend pour sujet de son cours la pédagogie générale, la pédagogie appliquée aux gymnases et l'histoire de l'éducation (1). Un peu différent est le séminaire de l'État à Leipzig, organisé, en 1863, par le Prof. H. Masius, auteur très estimé d'excellents écrits pour la jeunesse. Avec des étudiants proprement dits, cet établissement reçoit encore de jeunes instituteurs primaires, et, outre les exercices théoriques, on assiste aux leçons dans les écoles; le cours du professeur est en partie consacré à l'histoire de l'enseignement. L'un des séminaires où règne la plus grande activité est celui que dirige, à Leipzig, le Prof. L. Strümpell, l'un des plus anciens élèves de Herbart, qui, le premier, a vulgarisé les idées du maître. Les dissertations des membres du séminaire ont été publiées en partie (2).

A ce groupe se rattache le séminaire que nous avons fondé, il y a cinq ans, à Prague. Le règlement de l'institution en définit ainsi le but : « Préparer les membres à se diriger eux-mêmes dans la pédagogie scientifique, de manière à se rendre plus capables d'enseigner. » Est admis à en faire partie tout étudiant qui appartient, comme auditeur régulier, à la Faculté philosophique depuis deux semestres au moins. Cette disposition exclut les instituteurs primaires, mais non les candidats à l'enseignement des gymnases, qui sont déjà en fonctions. L'étudiant qui a soutenu une argumentation sur les cours de philosophie et de pédagogie auxquels il a assisté devient membre ordinaire du séminaire et reçoit une bourse. Les exercices sont des dissertations et des discussions de travaux écrits ou de leçons faites par les élèves du séminaire sur des sujets de pédagogie générale ou didactique, d'histoire de la pédagogie ou de théorie d'enseignement; on y joint des lectures

(1) Wiese, II, p. 602, et Thaulow : *Die Gymnasialpädagogik im Grundriss*, Kiel, 1858, § 653 et suiv.

(2) *Pädagogische Abhandlungen von Mitgliedern des wissenschaftlich-pädagogischen Practicums an der Universität Leipzig*, heraus. v. L. Strümpell, Leipzig, 1876.

et des explications critiques d'ouvrages de philosophie pédagogique, des conférences libres et des discussions qu'on rattache de préférence au cours de pédagogie. Ce cours embrasse l'encyclopédie de la science, certaines parties de l'histoire de l'éducation, la pédagogie générale, l'ensemble des préceptes théoriques, la pédagogie appliquée aux gymnases, les méthodes pour l'enseignement des langues. On ne néglige pas d'expliquer les lois et règlements scolaires, principalement ceux du pays. Une partie des bourses est employée à déléguer chaque année deux membres du séminaire auprès d'écoles étrangères sur lesquelles ils doivent envoyer des rapports complets. Suivant les mêmes principes, le Prof. Th. Vogt dirige, à Vienne, les exercices pédagogiques des étudiants.

Ces quatre espèces d'établissements : 1° Société de pédagogie indépendante de l'Université; 2° Séminaire scientifique; 3° Séminaire pédagogique avec école d'application; 4° Séminaire pédagogique sans école d'application, sont le résultat des efforts entrepris en Allemagne, pour répondre à la nécessité de préparer ceux qui se destinent au professorat. La diversité de ces essais laisse déjà deviner qu'on n'a pas encore trouvé la véritable voie et, examinée de près, chaque espèce d'établissement présente des lacunes qui, toutefois, ne vont pas sans certains avantages.

Les réunions de candidats au professorat paraissent être un très bon système : ces jeunes gens ont terminé leurs études et passé leurs examens d'État, ils sont à l'entrée de la carrière et ont leur tâche devant les yeux, leur intérêt s'applique sans partage à cette préparation, le sujet de leur observation est cette vaste organisation scolaire dans laquelle ils ont déjà une place, si modeste qu'elle soit; ce n'est pas une institution artificielle qui est la base de leur étude, c'est le terrain même de leur future activité; leurs essais d'enseignement sont suivis par des maîtres et des conseillers. Ces avantages ont été surtout mis en lumière par W. Schrader, conseiller scolaire provincial à Königsberg et président de la Société pédagogique de cette ville, dans son ouvrage : *Die Verfassung der höheren Schulen,* 2e éd., Berlin, 1879. Nous ne doutons pas des succès qu'il a obtenus, mais ils pourraient bien être dus plutôt à son action personnelle qu'à l'institution même. C'est un fait que d'autres établissements de ce genre n'ont nullement répondu à leur but et que, dans les exercices, l'élément pédagogique a été plus d'une fois négligé en faveur des préoccupations scientifiques de ceux qui les dirigeaient. Le petit nombre de ces sociétés qui, d'ailleurs, se limitent à un seul pays, est déjà un argument

extrinsèque à leur opposer, mais la raison fondamentale qui parle contre eux est que leurs exercices manquent de cette unité que présente un cours suivi ou le travail systématique dans un certain champ d'études. Les stimulants, les conseils, les coups de férule ne suffisent pas; Herbart a raison de dire : « La tâche d'élever est un grand ensemble de travaux incessants qu'il faut accomplir du commencement jusqu'à la fin; il ne s'agit pas seulement d'éviter quelques fautes (1). » Cela est vrai également pour l'instruction, qu'on peut considérer comme une partie de l'éducation. L'activité pratique des candidats au professorat n'a pas répondu la plupart du temps à ce qu'on en attendait. Les directeurs d'écoles les emploient comme maîtres auxiliaires; et, par là, ces jeunes gens apprennent à connaître l'enseignement dans les plus mauvaises conditions. Le jeune maître se gâte véritablement en débutant par cette tâche subordonnée qui ne peut lui donner aucune satisfaction, car elle ne se présente pas à lui comme un travail d'ensemble.

La seconde espèce d'institution, le séminaire scientifique, est excellente en son genre, et forme un complément nécessaire de l'enseignement académique. Elle le complète mieux que le système tutorial anglais, parce que les travaux du séminaire sont dans le même esprit scientifique qui anime les leçons de l'Université; c'est une organisation dont les Universités du continent peuvent être fières, et qui donne indirectement à la préparation des maîtres une base dont elle ne peut se passer. Mais, plus les séminaires répondent à leur tâche scientifique, moins ils peuvent s'occuper de la pratique de l'enseignement. Autre chose est de traiter un sujet comme objet de connaissance et de recherches, autre chose est de l'envisager comme sujet d'enseignement. Dans le premier cas, il suffit d'examiner la matière et de l'approfondir dans sa spécialité; dans l'autre cas, il faut la considérer au point de vue de l'intelligence de l'enfant, et apprécier en quoi elle peut contribuer à son éducation. C'est J.-J. Rousseau qui, au troisième livre de l'*Émile*, a marqué excellemment la différence entre un sujet traité scientifiquement et un sujet traité didactiquement; il faut le reconnaître lors même qu'on n'adopte pas sa théorie de l'éducation. Cette différence est une conquête inoubliable, un fondement de l'exposition didactique. Le séminaire scientifique n'altérerait pas sa nature s'il faisait place à l'élément didactique qui lui est encore étranger. Il ne s'agit pas de descendre des hauteurs de la science à la pratique scolaire, le but serait manqué si on donnait au sémi-

(1) *Pädagogische Schriften*, I, p. 354.

naire ce rôle, et, heureusement, il ne le prend pas. Mais de ce que le séminaire scientifique ne peut ni ne doit traiter didactiquement les matières qu'on enseignera, il ne s'ensuit pas que cette tâche soit superflue ; le futur maître n'a pas seulement le devoir de posséder une science sûre et solide, mais encore de pouvoir la communiquer, de pouvoir traiter les sujets au point de vue didactique. Ceux qui cultivent les différentes sciences dont on s'occupe à l'école doivent en donner la méthode, et, pour se l'assimiler, il faut des exercices particuliers différents des travaux scientifiques dirigés par d'autres personnes. Ces idées ont été parfaitement développées dans une petite brochure d'un pédagogue autrichien, B. von Muth : *das Methodische Seminar*, Vienne, 1880. Voici les leçons et les exercices qu'il recommande pour les étudiants des dernières années, outre les travaux du séminaire scientifique :

Les poèmes d'Homère considérés comme lecture dans les gymnases;

L'enseignement grammatical de la langue latine au point de vue des divers degrés du développement des élèves ;

L'enseignement de la mythologie ancienne, ces trois sujets à traiter par un professeur de philologie classique.

La *géographie mathématique au gymnase et à la Realschule, et indication des moyens d'enseignement à employer,* par un professeur de géographie ;

Les lectures de littérature française dans les Realschulen supérieures, et les livres dont il faut se servir, par un professeur de langue romane.

Je n'hésite pas à voir, dans une telle institution, un trait d'union entre les sciences spéciales et l'école, ce que le séminaire scientifique ne peut pas être. Les exercices de ce genre sont nécessaires ; l'application de chaque science aux besoins de l'école doit être faite, et l'extension actuelle des connaissances ne permet pas qu'elle soit enseignée par une seule et même personne. Cette exigence est très réalisable et n'est pas, à vrai dire, contraire à l'idée qu'on se fait de la nature exclusive de l'Université. L'exécution d'un tel projet serait facile dans les Universités allemandes et autrichiennes, qui ne manquent point de professeurs qui ont été ou sont encore maîtres de gymnase et savent, par conséquent, ce que demande l'école. Mais cette modification même du séminaire scientifique ne donnerait pas encore tous les résultats nécessaires. Le maître qui débute doit non seulement pouvoir traiter son sujet d'une manière didactique, mais encore se représenter l'enseignement de l'école comme un ensemble et juger, par suite, quelle place y tient son domaine et quel rapport il a avec le tout. La vue

claire de ce dernier point est une nécessité particulièrement impérieuse; les plaintes qui s'élèvent en Allemagne et en Autriche contre les gymnases ont trait surtout à l'impuissance où sont les écoliers de dominer la quantité des diverses matières d'enseignement; ils sont surchargés de connaissances incohérentes, d'où résulte l'éparpillement au lieu de la concentration, et l'intérêt est émoussé au lieu que l'esprit soit vivifié. La faute en est en grande partie aux maîtres qui n'agissent pas ensemble; chacun n'envisage que sa tâche particulière au lieu de concerter une action commune. Le philologue, zélé d'ailleurs de sa science, veut trop souvent faire de tous ses élèves des philologues; le mathématicien est convaincu que tout le reste est un bagage inutile et que sa science seule a un intérêt véritable; l'historien, le géographe, le naturaliste ne sont pas moins exclusifs. Chacun s'efforce, avec un soin jaloux, de défendre les prérogatives de sa chaire; le travail du voisin ne l'intéresse pas; il déclare avec satisfaction que, pour les autres sciences, il est un profane. Et l'écolier? Chacun l'exhorte en sa langue, à chaque leçon il doit jouer un autre rôle, porter un autre masque; quoi d'étonnant si, enfin, lui-même ne sait plus ce qu'il est, et s'il devient indifférent à ce qu'on lui présente et à ce qu'on exige de lui? Les maîtres, dont nous avons fait le portrait, ne sont pas ignorants ni négligents, peut-être même sont-ils habiles à traiter leur sujet, mais leur habileté et leur savoir ne sont que partiels; ils savent ce que c'est qu'apprendre, mais non ce que c'est qu'enseigner; ils connaissent leur spécialité, mais non pas en quoi elle concourt à la culture générale de l'esprit; leur regard est attaché sur un segment du cercle, mais ils ne voient pas le cercle même ni son centre. Ce qui leur manque, ni le séminaire scientifique, ni le séminaire où l'on étudie les méthodes ne le leur peuvent donner; il leur faut apprendre la pédagogie et la théorie de l'enseignement fondées sur des notions, des faits, des observations, des essais.

De ce point de vue apparait maintenant toute l'importance du séminaire pédagogique, surtout de celui auquel est jointe une école d'application; c'est là que l'individu peut apprendre à travailler comme partie d'un ensemble, à considérer l'esprit de l'écolier comme un tout, à calculer l'action partielle en vue de l'effet général. Je puis dire, par expérience, qu'au séminaire de Ziller certains préceptes didactiques généraux, qui sont fondamentaux pour l'enseignement, se sont gravés dans notre esprit d'une manière ineffaçable. Nous avions pris l'habitude invariable de nous préparer soigneusement à chaque leçon.

Nous nous demandions sans cesse : Que savent déjà les enfants

sur le point que nous allons enseigner? Que savent-ils par expérience ? Que savent-ils par les leçons précédentes? Et, même, jusqu'à quel point peuvent-ils se dire eux-mêmes ce qu'on va maintenant leur apprendre? Quel objet attire, en ce moment, leur intérêt? Comment rattacher la leçon à cet objet? Quelles lacunes la dernière discussion a-t-elle montrées dans le savoir des enfants? Que faire pour y remédier? Comment rattacher les nouvelles notions aux anciennes, pour les graver ensemble dans l'esprit des élèves? Ces questions et d'autres encore nous dirigeaient dans la préparation de nos leçons et dans notre enseignement. Il en résultait pour nous une manière toute nouvelle de considérer les élèves et les matières d'enseignement, un intérêt particulier à étudier les uns et les autres dans leurs rapports mutuels. Voilà la nature et l'intérêt de la pédagogie didactique. Mais, dira-t-on, peut-être était-ce là un dressage? En ce cas, il me semble que je me souviendrais de ce temps avec des sentiments tout autres que la satisfaction et la reconnaissance. Mais encore n'est-ce pas indigne d'un jeune homme qui aspire à la science, aux études idéalistes, d'enseigner sous un contrôle sévère, $1 + 1 = 2$ et l'A, B, C, à de petits va-nu-pieds? J'irai jusqu'à répondre que c'est là apprendre; les écoliers apprennent plus au maître que le maître ne leur enseigne, et il n'y a pas de honte à cela. L'idéalisme de celui qui instruit la jeunesse doit être inébranlable, fondé, comme toute qualité morale, sur l'humilité en même temps que sur les aspirations élevées. C'est justement l'enseignement élémentaire qui est la meilleure école pour le maître; il apprend à accommoder la matière à l'intelligence de ceux auxquels il s'adresse; il s'aperçoit immédiatement de ses erreurs et de ses méprises, ses idées didactiques s'éclaircissent, et il prend conscience de ce qu'il peut. L'expérience de plusieurs générations le constate. L'ordre qui tient les écoles pieuses, les Piaristes, avait et a toujours pour système d'essayer les jeunes maîtres, pendant plusieurs années, à l'école élémentaire, avant de les mettre à l'enseignement du latin, et cet ordre a acquis beaucoup de réputation par son habileté pédagogique; il a surtout fourni un grand nombre de membres capables au corps enseignant des gymnases d'Autriche.

Le séminaire pédagogique avec école d'application est encore le seul Institut de ce genre utile aux étudiants qui veulent se préparer à être maîtres ou professeurs dans les écoles normales.

L'organisation scolaire officielle de l'Allemagne et de l'Autriche présente ici une lacune.

On parle de la préparation des professeurs de gymnase et de

Realschule, et l'on ne pense pas aux jeunes gens qui seront appelés non seulement à être maîtres, mais encore à former des maîtres, à leur donner des méthodes et des exemples, c'est-à-dire à former des centaines d'esprits qui reproduiront leurs défauts ou leurs qualités didactiques.

Faut-il les choisir parmi les maîtres élémentaires? Ils seront habiles à enseigner, mais leur culture scientifique sera insuffisante, ils ne considéreront pas leur tâche d'un point de vue assez élevé. Faut-il leur donner les moyens d'acquérir une instruction supérieure, comme en Saxe où l'on ouvre l'Université à des maîtres primaires qui ont passé l'examen, et où on les soutient, d'une manière très large, dans leurs études particulières?

Cette catégorie d'étudiants arriverait difficilement à compléter son éducation scientifique. Les hommes qu'il faut sont ceux qui ont achevé dans les règles le cours de leurs études, et qui, en même temps, ont été familiarisés avec la pédagogie et l'enseignement didactique. De tous les Instituts qu'on peut considérer, les séminaires pédagogiques tels que ceux de Stoy et de Ziller sont les seuls qui conviennent aux candidats à cet enseignement.

Étant donné tout ce qu'on exige des futurs maîtres dans les écoles normales, les *Sociétés pédagogiques* et les *Séminaires pour l'enseignement des méthodes* sont entièrement insuffisants.

Malgré tant d'avantages les Séminaires pédagogiques ont cependant aussi leurs défauts; il faut les chercher dans les points où les autres établissements présentent des qualités. La préparation didactique basée sur l'école d'application ne rend pas inutile ce qui est offert par la *Société pédagogique* et le *Séminaire méthodique*.

Cette école où l'on expérimente, avec ses petites dimensions, son caractère plus ou moins différent de l'école publique (du moins chez Herbart et chez Ziller), est une école d'un genre particulier, un atelier de pédagogie d'une organisation spéciale; on ne s'y familiarise pas avec la véritable nature de l'école et même l'intérêt qu'elle présente est en quelque sorte absent. Ici un complément est nécessaire, mais, d'autre part également, la connaissance des principes fondamentaux de la méthode n'est qu'une des conditions de la capacité didactique; il faut, de plus, cultiver un ou plusieurs des domaines des sciences scolaires. Ce but n'est pas celui du Séminaire pédagogique; il reste à chacun à trouver le chemin de la méthode générale à la méthode particulière, des méthodes des sciences élémentaires à celles des sujets d'enseignement plus élevés, chemin qu'on peut facilement manquer. Des préjugés de toutes sortes s'enracinent comme d'eux-mêmes, surtout la trop

grande importance attachée aux formes de la méthode et la méconnaissance du caractère spécial des diverses matières d'enseignement; ce sont des défauts que les maîtres mêmes n'ont pas toujours su éviter.

Une lacune plus grave s'y joint : dans ce système, la méthode semble être le principal côté de l'enseignement didactique. La préoccupation de l'école et la tendance à essayer l'art de l'enseignement en sont la cause. Et, cependant, la science de l'enseignement embrasse d'autres problèmes et d'autres matières; elle traite des buts, des systèmes et des formes d'enseignement en général, elle recherche dans l'histoire les types d'enseignement et d'école ; elle expose le système à employer pour former un esprit, et la place qu'il doit prendre dans l'ensemble des travaux qui composent la vie humaine. Ce vaste cercle de recherches se rétrécit aisément si l'on applique son intérêt à la pratique de l'instruction; chez Herbart, ce point de vue social et historique de l'éducation et de l'instruction était absent; Ziller n'appelait pas davantage sur lui l'attention de ses élèves: Stoy paraît s'avancer un peu plus dans cette direction. Les défauts dont nous parlons nous amènent à signaler les avantages du Séminaire pédagogique sans école d'application; il se rattache plus facilement aux cours et fait dans ses exercices une place plus égale aux divers sujets de la théorie pédagogique. On a des occasions de s'occuper du détail de l'enseignement, il est facile de se maintenir au point de vue de l'organisation scolaire réelle ; on peut faire davantage pour la connaissance de la littérature pédagogique. Mais l'une des lacunes mentionnées plus haut reparaît ici : l'étude de chaque science scolaire a forcément ses limites; il manque la démonstration, l'essai réel que, seule, une école d'application rend possible. On doit se contenter de parler quand il faudrait montrer, de recommander des préceptes quand il faudrait donner des habitudes, et l'on a trop souvent à se rappeler ce fait banal que, pour enseigner à nager, il faut avoir de l'eau. L'opinion que chacun des établissements que nous avons décrits ne se suffit pas à lui-même, et qu'il faut réunir plusieurs types pour les compléter l'un par l'autre, s'est fait jour de plus en plus. C'est en ce sens que s'est prononcée une conférence des professeurs de la Faculté de théologie et de philosophie de l'Université de Bonn, et de directeurs d'écoles de pays rhénans, réunie le 28 mai 1876 pour discuter la question de la préparation au professorat.

L'Assemblée a adopté les propositions du professeur Dr J.-B. Meyer, dont voici l'esprit :

« Les Universités ont seulement pour objet la préparation théorique et scientifique, et il serait désirable : 1° Que les séminaires scientifiques eussent égard à la nécessité de former des maîtres et s'entendissent pour une action commune; 2° que l'étude de la théorie et de l'histoire pédagogiques fût cultivée à l'Université au moyen de leçons et de séminaires spéciaux, mais sans école d'application; 3° que l'on dirigeât les candidats au professorat vers certains gymnases où le corps enseignant les initierait à la pratique; 4° que ces candidats fissent partie de réunions pédagogiques formées par leurs collègues et par les maîtres. » Ce plan a les avantages des différentes organisations et ne néglige que l'école d'application. L'école d'application, selon l'Assemblée, encourt ce reproche d'inspirer aux candidats le formalisme dans la méthode ou, selon une expression énergique, de leur donner l'estampille méthodique; comme c'est une école d'expérimentation, on dit que les parents n'y envoient pas leurs enfants en toute confiance.

Cette dernière objection est suffisamment réfutée par a quantité d'élèves qui fréquente les nombreuses écoles d'application adjointes aux écoles normales. Le premier reproche repose sur l'exagération de ce fait que, dans les séminaires où existent ces écoles, l'étude de la méthode est plus approfondie que tout autre domaine de pédagogie didactique, et qu'on peut être aisément entraîné à tenir en estime trop grande la forme même de la méthode; mais le danger qui en résulte pour l'éducation des maîtres n'est pas si grand qu'on le croit; le jeune maître, qui s'est occupé avec zèle de méthode en général, se retrouvera toujours plus facilement dans sa tâche spéciale qu'un autre, avec la seule connaissance de cette tâche, n'arrivera à concevoir le point de vue général et les points de vue particuliers de la science didactique. Le défaut que nous signalons n'est pas essentiel; nous accordons que l'école d'application a une lacune, mais on ne serait pas fondé à prétendre que le système soit en lui-même nuisible.

Le procédé par lequel la conférence dont nous parlons veut corriger ces défauts est la juxtaposition des établissements. Le remède qu'elle propose est symptomatique et non radical.

En outre les deux points suivants sont négligés : 1° L'éducation pédagogique et didactique est plus qu'un simple accessoire, plus qu'une annexe dépendante que l'on peut placer ici ou là; 2° les institutions qui ont cette éducation pour objet doivent former une unité en soi si l'on veut que leur action soit efficace.

Quant au premier point, il ne peut être reconnu que si l'on sépare par époques les études scientifiques et les études de pédago-

gie scientifique, de sorte que les étudiants, en les abordant, aient déjà surmonté les principales difficultés de la science spéciale qu'ils cultivent. Bien des hommes, familiarisés avec la direction des écoles, récemment aussi Schrader, ont fait ressortir la nécessité de diviser en deux épreuves l'examen d'État que l'on passe en Allemagne et en Autriche pour entrer dans l'enseignement : l'épreuve scientifique serait passée d'abord, l'épreuve pédagogique suivrait plus tard. L'examen des maîtres primaires est ainsi réglé en Autriche et le système a eu de bons résultats; cette division est bien plus nécessaire encore pour les maîtres de gymnase. C'est seulement lorsque cette innovation sera introduite que l'étude de la pédagogie aura la place qu'il faut pour développer toutes ses parties essentielles. Je ne doute point qu'on en arrive tôt ou tard à prendre cette mesure, elle entraînerait alors le changement du *triennium* universitaire en un *quinquennium;* ce ne sera pas, à vrai dire, une innovation : les candidats qui en ont le moyen poursuivent déjà leurs études au delà du sixième semestre. Abstraction faite de cela, l'examen prolongé occupe la quatrième année presque entière, et les leçons d'essai de l'année d'apprentissage prennent la cinquième; on emploie ainsi le même temps qui, avec un plan de travail régulier, produirait de meilleurs fruits. Quant aux instituts par lesquels on arriverait au but, je recommande pareillement l'union de plusieurs systèmes. Mais le centre idéal doit être l'étude de la science de l'éducation et de l'enseignement à ses divers points de vue philosophique, historique et social; les moyens sont des cours et les exercices théoriques du séminaire pédagogique. Ce séminaire, toutefois, serait un centre sans ailes s'il ne trouvait son complément d'une part dans l'école d'application où l'on cultive la méthode en général, et qui peut avoir un directeur particulier, d'autre part, dans les séminaires où l'on étudie les méthodes et où chaque science scolaire serait traitée par un maître spécial et expérimenté. Les trois instituts doivent former un ensemble, avoir une organisation analogue, avoir, comme centre, un seul et même chef. C'est ainsi seulement que les avantages isolés des établissements que nous avons décrits seraient réunis et remédieraient, par leur action commune, aux défauts signalés jusqu'ici. Pourquoi cette fusion d'essais isolés, cette réunion des *disjecta membra* n'a-t-elle pas commencé? Est-ce par crainte d'innover trop hardiment? Il n'y a pas là d'innovation; ces divers genres d'instituts, vivant séparément, ont presque tous fait leurs preuves. Est-ce par antipathie pour l'école d'application? Cette antipathie existe, mais elle se dissiperait si l'école d'application était

une école élémentaire avec laquelle il n'y aurait pas à redouter que les jeunes maîtres fussent dressés comme des recrues à l'enseignement du gymnase. La raison en est ailleurs, et la voici : on ne reconnaît pas à la science de l'éducation et de l'instruction assez de force pour être le centre d'une institution semblable qui se développait suivant la nature de cette science. Et cette opinion n'est pas sans fondement. La science pédagogique est toute nouvelle, on a essayé de lui donner une base, théologique ou philosophique, on s'est occupé d'abord du côté historique, on en a soigneusement rassemblé tous les matériaux dans des encyclopédies; les savants qui traitent du droit public et de la science sociale l'ont aussi étudiée, mais une entreprise qui embrasse ces essais dans des travaux spéciaux et les unifie, qui convainque péremptoirement les sceptiques que l'on peut parler d'une science de la pédagogie, cette entreprise n'a pas encore été faite. Tant qu'on ne reconnaîtra qu'avec hésitation à la pédagogie un caractère scientifique, il lui manquera le centre de gravité auquel les divers instituts se rattacheraient de manière à former un organisme un et vivant. Au fond, la solution de la question concernant la préparation au professorat est donc liée au développement de la science pédagogique, le mot d'ordre est : recherche, développement scientifique et non raffinement sur les essais de divers genres. Les discussions et les essais de conciliation des opinions différentes sont sans but; les systèmes en vigueur jusqu'ici se rapprocheront et s'uniront d'eux-mêmes quand la science sera prête à entrer victorieuse dans la carrière. Puissent ces brèves explications contribuer à éclaircir les points controversés, à diminuer la force des objections et, en même temps, à attirer l'attention des savants et des pédagogues étrangers sur le développement si particulier de ces questions en Allemagne et en Autriche.

Dr Otto WILLMANN

Professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de Prague, Membre du Conseil scolaire impérial-royal de Bohême

DEUX RAPPORTS

SUR L'ORGANISATION

DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES

POLITIQUES ET ADMINISTRATIVES (1)

RAPPORT

PRÉSENTÉ AU NOM DE LA SECTION DE DROIT
DU GROUPE PARISIEN

La section s'étant proposé d'étudier les réformes qu'il conviendrait d'apporter à l'organisation du doctorat en droit, s'est trouvée tout d'abord en présence d'une question qui s'imposait à son examen, parce qu'elle s'est posée assez récemment devant les pouvoirs publics. Ne serait-il pas utile d'instituer dans les Facultés de droit deux doctorats distincts correspondant à une sorte de sectionnement dans les études dont ces Facultés sont le siège ? Dans la pensée de ceux qui ont proposé ce sectionnement, on pourrait maintenir tel qu'il existe le doctorat actuel, doctorat en droit proprement dit, correspondant aux études faites en vue des professions qui se rattachent à l'administration de la justice ; le doctorat nouveau, qui pourrait s'appeler doctorat ès sciences politiques et administratives, correspondrait à des études faites plus spécialement en vue des carrières politiques, administratives et diplomatiques. Le

(1) La section de droit du groupe parisien de la Société a consacré trois séances à l'examen et à la discussion de cette question. Elle a chargé M. Bufnoir du rapport, qui a été lu et approuvé dans la séance du 25 mars.— Ont pris part à cette étude : MM. Bufnoir, *président de la Section*, Beudant, Boutmy, Cauwès, Rodolphe Dareste, Albert Desjardins, Dreyfus-Brisac, Dubuit, Duverger, Garsonnet, Girardin, Albert Gigot, Georges Guéroult, Gustave Humbert, Jalabert, Lainé, André Lebon, *secrétaire;* Lefebvre, Lyon-Caen, Michel, Neumann, Renault, Ripert et Tranchant.

but serait de donner à l'enseignement des diverses branches du droit public et à celui de l'économie politique et financière, dans les Facultés de droit, un développement jugé nécessaire.

On est d'accord, en effet, que la place donnée à ces enseignements dans les programmes des Facultés de droit n'est pas en rapport avec leur importance. A l'origine, ils n'y figuraient même pas. En organisant ces Facultés, on avait songé à peu près exclusivement aux carrières ou professions qu'on peut appeler judiciaires, et les études y étaient strictement combinées en vue de ce but restreint. Il n'était pas question alors du droit administratif; il n'existait pas encore comme science. A la vérité, la loi du 22 ventôse an XII indiquait comme devant être enseignés dans les Écoles de droit : le droit public et *le droit civil dans ses rapports avec l'administration publique* (art. 2, 2°); mais il n'en est plus parlé dans le décret organique du 4e jour complémentaire de l'an XII. Encore moins était-il question alors de l'économie politique; le droit constitutionnel lui-même et le droit des gens ne figuraient pas dans les programmes primitifs. Peu à peu cependant les cadres de l'enseignement de nos Facultés de droit se sont élargis. Pour ne parler que des branches qui doivent nous occuper ici, le droit administratif y a le premier réclamé et obtenu, non sans peine, droit de cité (1). Il aspire à s'y faire une place de plus en plus grande à mesure que l'action administrative se régularise dans les lois et que la justice administrative s'assied sur des bases qui la rapprochent chaque jour davantage de la justice ordinaire. A une époque beaucoup plus récente, l'économie politique (2) a franchi à son tour l'enceinte des Facultés de droit, et aujourd'hui elle figure, de même que le droit administratif, dans le programme des études obligatoires pour la licence. Aujourd'hui donc, le grade de licencié en droit suppose, au moins dans les éléments, un ensemble de connaissances qui, en demeurant principalement approprié aux futurs membres de la magistrature et du barreau, constitue pour les futurs administrateurs les premières assises d'une instruction spéciale que le travail personnel et la pratique des affaires peuvent ensuite développer et féconder.

Cependant le programme des études de licence, dans les

(1) V. ordonn. du 24 mars 1819, du 6 septembre 1822 et du 19 juin 1828 pour la Faculté de Paris. D'autres ordonnances ont successivement créé des chaires de droit administratif dans les autres Facultés.

(2) Une chaire d'économie politique a été créée à la Faculté de Paris par décret du 17 septembre 1864. L'enseignement en a été rendu général en 1878 seulement.

Facultés de droit, ne comprend ni le droit des gens, indispensable aux jeunes hommes qui se destinent aux carrières politiques ou diplomatiques, ni le droit constitutionnel, dont l'utilité est bien plus générale et dont la connaissance devient le complément nécessaire de toute éducation libérale dans un pays où la nation tout entière est appelée à la gestion de ses affaires. La Faculté de Paris seule possède une chaire de droit des gens et une chaire de droit constitutionnel : c'est d'hier, en quelque sorte, que cette dernière, après des vicissitudes bien connues, y a été rétablie définitivement, il faut l'espérer. En fait cependant, grâce à la libéralité des villes ou des départements, ces deux branches du droit sont enseignées dans un grand nombre de Facultés (1); la première figure dans le programme des examens de doctorat, à titre obligatoire, à Paris du moins; le droit constitutionnel a été mis au nombre des matières entre lesquelles, d'après le règlement existant, les aspirants au doctorat ont la faculté d'opter. Est-ce assez faire pour des branches si importantes de la science juridique que d'en proposer l'étude, à titre accessoire, aux seuls jeunes gens désireux d'acquérir le grade de docteur en droit, dont l'obtention est subordonnée à des connaissances approfondies en droit romain et en droit civil, auxquelles le plus grand nombre ne se sent pas la force d'atteindre ? D'un autre côté, dans les études pour la licence, un cours d'un an seulement est consacré au droit administratif. Ce cours d'une année est d'une insuffisance notoire quand il s'agit de la préparation aux fonctions ou aux professions qui demandent la connaissance sérieuse d'une branche si considérable de notre législation. Il suffit, pour s'en convaincre, de jeter les yeux sur le programme écourté et mal conçu d'ailleurs dans sa brièveté qui trace au professeur le cercle dans lequel il doit se mouvoir.

Pour introduire le droit constitutionnel et le droit des gens dans l'enseignement général, pour y donner à l'étude du droit administratif le développement nécessaire, on pourrait avoir la pensée d'agrandir et de compléter les programmes de la licence en droit. Il suffirait pour cela de porter de trois à quatre ans le temps d'études exigé des licenciés en droit. Mais c'est là justement qu'est la difficulté; cette extension du temps d'études pour la licence, qui permettrait d'en faire un grade largement suffisant pour les besoins de toutes les carrières qui supposent la connaissance du droit, a été souvent proposée; elle a toujours rencontré

(1) Le droit constitutionnel est enseigné à Lyon, Nancy et Rennes; le droit des gens, à Bordeaux, Dijon, Douai, Lyon, Nancy et Toulouse.

une objection sérieuse dans l'aggravation de charges qui en résulterait pour les familles. On n'y peut guère songer, car ce serait opposer un obstacle à peu près insurmontable à l'exigence si désirable de la licence non seulement pour les juges de paix, mais aussi pour les officiers ministériels.

Cependant, on est généralement d'accord que l'heure est venue de donner à l'enseignement du droit constitutionnel, du droit des gens, du droit administratif et aussi de l'économie politique, un développement en rapport avec leur importance professionnelle et sociale ; surtout de coordonner ces enseignements, de les grouper en un faisceau formant un ensemble d'études spéciales, qui pourrait d'ailleurs se compléter, et qui serait une préparation efficace aux carrières politiques, administratives et diplomatiques. Il s'agit de savoir quel est le meilleur procédé à suivre pour répondre le plus utilement possible à un besoin que l'on ne conteste guère.

Ce problème de l'enseignement des sciences politiques et administratives, ou, suivant une locution nouvelle, des sciences d'État, est posé depuis longtemps ; à plusieurs reprises les pouvoirs publics s'en sont préoccupés. Un de nos confrères, M. Tranchant, a exposé dans une publication spéciale l'histoire des tentatives diverses qui ont été faites pour en trouver la solution (1). Il serait inutile de refaire après lui un travail si complet et si riche en renseignements de toutes sortes. Il nous suffira d'y renvoyer, en y puisant quelques indications nécessaires sur les principaux systèmes qui ont été proposés ou essayés pour obtenir le résultat cherché. — Jusqu'ici, à part la création éphémère de l'École d'administration en 1848, l'État s'est borné en cette matière à élaborer des projets qui n'ont pas abouti, et à introduire, un peu au hasard des circonstances et sans plan préconçu, quelques chaires dans les Facultés de droit.

Cependant, tandis que l'État hésitait et tâtonnait ainsi, l'initiative privée essayait de combler cette grosse lacune de l'enseignement officiel. Elle créait dans ce but, avec le succès que l'on sait, l'École libre des sciences politiques.

C'est dans cette situation que se produisit, en 1876, devant le Sénat, une proposition due à l'initiative de M. Carnot et d'un certain nombre de ses collègues, et tendant au rétablissement de

(1) *De la préparation aux services publics en France. — Améliorations dont l'enseignement politique et administratif serait susceptible sous sa forme générale*, par M. Ch. Tranchant. Paris, 1878.

l'École d'administration telle qu'elle avait fonctionné en 1848. Le but véritable de la proposition était de provoquer une étude sur les meilleurs moyens de constituer un enseignement sérieux pour la préparation aux fonctions administratives. La commission du Sénat chargée de l'examiner y substitua un contre-projet dont M. de Parieu fut l'inspirateur et qui consistait essentiellement dans les deux points suivants :

1° Organiser dans les Facultés de droit, pour les jeunes gens déjà pourvus du grade de licencié, un enseignement spécial en vue des carrières administratives et comprenant : le droit administratif, le droit constitutionnel comparé, l'économie politique et la science financière, le droit des gens et l'histoire des traités ;

2° Donner comme sanction à ces études un ou des examens conférant le diplôme de docteur ès sciences politiques et administratives.

Ce contre-projet, soumis, en 1878, aux Facultés de droit, fut de leur part l'objet d'observations que nous ferons connaître plus loin dans leurs parties essentielles. Il n'a pas abouti ; mais il contenait une idée qui s'imposait à notre attention au moment où nous nous donnions pour tâche l'examen des réformes à apporter dans l'organisation du doctorat en droit. La création dans les Facultés de droit d'un doctorat ès sciences politiques et administratives ne donnerait-elle pas la meilleure solution de la question si souvent agitée d'un enseignement du droit et de la science économique approprié aux carrières politiques, administratives ou diplomatiques ?

La question, ainsi posée, impliquait l'examen de deux points distincts : 1° Les Facultés de droit sont-elles bien choisies comme siège de l'enseignement qu'il s'agit d'organiser ? — 2° Cette organisation supposée admise dans les Facultés de droit, convient-il d'y créer, comme sanction et comme couronnement de cet enseignement spécial, un grade de docteur ès sciences politiques et administratives ?

Sur les deux points, les Facultés dont nous avons pu connaître l'avis s'étaient montrées, en grande majorité, favorables au projet de la commission sénatoriale (1) ; l'une cependant concluait fran-

(1) Huit Facultés, celles de Paris, Lyon, Poitiers, Rennes, Grenoble, Dijon, Nancy et Toulouse, répondant à la demande que nous leur avions faite, ont bien voulu nous donner communication des rapports qu'elles avaient adressés en 1878 à M. le ministre de l'instruction publique sur le projet de la commission du Sénat. De ces rapports, dont l'analyse a été présentée à la section par M. Michel, il résulte que la Faculté de Lyon seule s'est montrée opposée au projet,

chement à l'incompétence des Facultés de droit pour donner un enseignement complet et suffisamment pratique des sciences politiques et administratives ; une seconde, sans aller aussi loin, inclinait à donner à une École ou Faculté spéciale la préférence sur les Facultés de droit ; et quant au grade à créer, deux Facultés, celles de Paris et de Dijon, avaient exprimé l'avis que l'unité du doctorat comme grade supérieur délivré par les Facultés de droit devait être maintenue et que le nouveau diplôme à créer devrait recevoir une autre dénomination. Elles proposaient celle de licence ès sciences politiques et administratives.

Le point de vue particulier auquel nous nous trouvions placés (celui de l'organisation du doctorat) nous conduisait à examiner en premier lieu la question relative au grade, à l'institution d'un doctorat ès sciences politiques et administratives à côté du doctorat en droit.

A cet égard, le sentiment général dans la section s'est prononcé sans hésitation pour le maintien de l'unité du doctorat dans les Facultés de droit. Tel avait été déjà le sentiment qui avait prévalu sans partage dans la commission des études de droit formée en 1872 par M. le Ministre de l'instruction publique (1). Sur ce point, les raisons données par les Facultés de Paris et de Dijon nous ont paru convaincantes et décisives. Notre pensée, conforme à la leur, est que la science du droit, ramenée à sa conception supérieure et telle qu'elle doit se manifester dans les épreuves du doctorat, est essentiellement une et demeure telle, alors même qu'elle s'applique aux combinaisons diverses très variables dans lesquelles se manifeste l'action législative. A nos yeux, ce qui fait le docteur en droit, c'est moins la connaissance acquise et pour ainsi dire accumulée de notions exactes sur des branches spéciales plus ou moins nombreuses de la législation, que la possession à un

préférant la création d'une École spéciale d'administration. La Faculté de Grenoble a fait des réserves. Les six autres se sont montrées favorables à l'organisation de l'enseignement des sciences politiques et administratives dans les Facultés de droit; savoir, celles de Poitiers, Rennes, Nancy et Toulouse dans les termes du projet, c'est-à-dire avec l'institution d'un doctorat ès sciences politiques et administratives; la Faculté de Rennes demandait en outre la création d'un grade inférieur accessible à un plus grand nombre; les Facultés de Paris et de Dijon se prononcent au contraire nettement pour le maintien d'un doctorat unique et l'institution d'une licence ès sciences politiques et administratives, comme but du nouvel enseignement. La Faculté de Montpellier, qui n'existait pas en 1878, s'est réunie pour délibérer sur la question. Elle se prononce en principe dans le sens du projet, en faisant des réserves sur l'organisation sérieuse du nouveau doctorat.

(1) V. le rapport de M. Accarias : *Revue critique,* nouv. série, t. III, p. 508.

degré éminent de cette doctrine des principes qui fait le jurisconsulte (1). Cette doctrine n'existe pas en dehors d'une connaissance suffisamment approfondie du droit romain et du droit civil. Une telle connaissance doit être exigée de quiconque veut obtenir un grade de docteur délivré par les Facultés de droit, lequel, sous un nom ou sous un autre, ne peut être qu'un grade de docteur *en droit*. Nous ajoutons que pour l'homme dont l'esprit est nourri de cette doctrine fondamentale, les branches spéciales de la législation peuvent être des sujets d'étude d'un haut intérêt et d'une grande importance, où chacun ira plus ou moins loin suivant les qualités ou les tendances propres de son esprit, mais avec lesquelles il n'aura aucune peine à se familiariser dès qu'il lui conviendra d'y appliquer son attention et ses efforts. L'expérience de tous les jours en fournit la preuve, en nous montrant les spécialistes éminents qui ont pu se former par la vertu d'une forte éducation juridique puisée aux véritables sources. Ne voyons-nous pas aussi tous les jours les jeunes docteurs en droit, malgré le mince bagage de droit administratif qu'ils ont emporté de l'École, se préparer avec la plus grande facilité aux concours du conseil d'État (2)? Comprendre autrement le doctorat en droit serait lui enlever le caractère essentiellement scientifique, qui doit être le sien, pour en faire un grade professionnel et pratique. Ce n'est pas que nous entendions exclure des programmes du doctorat les diverses branches spéciales de la législation; nous pensons, au contraire, qu'elles doivent y garder leur place et en un certain sens l'éten-

(1) « Ce qui fait la valeur de ce grade, c'est qu'il faut, pour l'obtenir, étudier une seconde fois et plus profondément que la première la science dans ses principes, le droit de Papinien, de Dumoulin, de Domat, de d'Aguesseau, de Pothier, de Tronchet, de Portalis, ce droit dont Leibniz atteste la logique et Bossuet la raison et le bon sens.

« Par quoi donc remplacerait-on, pour les nouveaux docteurs, ce long commerce avec les grands jurisconsultes et avec leurs disciples? Par des études aussi belles qu'elles sont utiles, mais qui reposent toutes sur un fond qui n'existe pas chez ceux qui s'y consacreraient.

« Rien ne peut combler le vide que laisserait le retranchement du droit romain et du droit civil français. *Vainement on croirait combler l'abîme en ajoutant des cours à des cours.....* » (Rapport de M. Duverger, au nom de la Faculté de Paris, p. 8).

(2) Une autre expérience très concluante résulte du concours d'agrégation des Facultés de droit. La force des choses a dû faire renoncer à l'idée chimérique d'organiser ces concours en vue d'établir diverses classes d'agrégés. Le sectionnement que l'on avait voulu établir n'a jamais existé que sur le papier. Il a été définivement supprimé. Cependant, parmi les agrégés de nos Facultés de droit éprouvés par un concours sur ce qui est fondamental dans la science du droit, les spécialistes distingués n'ont jamais manqué pour aucun des enseignements ouverts par la suite à leur activité.

dre ; mais là l'uniformité n'est pas nécessaire pour tous ; un large système d'option peut être organisé, grâce auquel chacun, ayant satisfait à ce qui est essentiel, pourrait donner satisfaction pour le surplus à ses goûts, aux tendances de son esprit, aux besoins de sa carrière future. Cette diversité, d'un ordre secondaire, qui ne serait pas à tout prendre une nouveauté (1), répondrait à tous les besoins sans sacrifier l'unité du grade, manifestation de l'unité de la science elle-même.

Voilà pour le principe. Si nous arrivons à l'application, l'institution du doctorat ès sciences politiques et administratives nous apparaît pleine d'inconvénients, nous dirions volontiers de dangers. Si le nouveau grade de docteur devait être obtenu sur un examen duquel seraient exclus le droit romain et le droit civil, le titre ainsi conféré serait, à notre avis, hors de proportion avec la valeur scientifique véritable des études dont il serait la récompense ; il constituerait à ce point de vue un grade notablement inférieur au doctorat en droit. Plus accessible cependant, il serait plus recherché ; la clientèle du véritable doctorat diminuerait d'autant, beaucoup se tenant pour satisfaits d'acquérir à un moindre prix un grade portant le même nom, avec un qualificatif plus sonore aux oreilles du public ; enfin ne devrait-on pas craindre que, sous la pression des intérêts, il ne s'établît entre les deux grades, au point de vue des avantages qu'ils peuvent conférer (2), une assimilation qui serait la ruine des fortes études juridiques ?

Ces inconvénients, ces dangers n'ont pas échappé à quelques-unes des Facultés de droit, qui, dans l'enquête de 1878, ont approuvé, ou du moins admis la création du doctorat ès sciences politiques et administratives. Mais elles ont pensé qu'on y remédierait efficacement en organisant fortement le doctorat nouveau, de manière à l'élever au niveau de l'ancien par la valeur des études qu'il représenterait et la difficulté des épreuves auxquelles on en subordonnerait l'acquisition. Admettons ce point de vue. Cela n'irait pas tout au moins, nous semble-t-il, sans introduire le droit civil dans ces études et dans ces épreuves. Pour tout dire d'un mot, ce serait le doctorat en droit sans la connaissance sérieuse du droit romain. Cela seul serait, à notre sens, pour ce diplôme, une cause d'infériorité scientifique. Mais passons. Il resterait à savoir

(1) V. *infra* page 387, note 1.

(2) Par exemple, si l'on doit voir revivre les concours pour les places d'attachés à la chancellerie ou aux parquets, croit-on qu'on serait longtemps sans voir réclamer et probablement obtenir, pour les nouveaux docteurs le droit d'y être admis en concurrence avec les anciens ?

ce que l'on aurait ainsi gagné dans le sens d'une extension si désirable de l'enseignement dont nous nous occupons. Peu de chose, nous paraît-il. En effet, le doctorat ès sciences politiques et administratives, organisé comme on le conçoit, de manière qu'il y ait harmonie entre le titre et la science qu'il doit supposer, demanderait en fait deux années d'études et, nous le répétons, la connaissance du droit civil telle qu'on la demande aujourd'hui des docteurs en droit. Cependant qu'aurait-on à offrir aux possesseurs du diplôme en échange de cet effort prolongé et de cette instruction supérieure qu'on exigerait d'eux? C'est ce qu'il est impossible de faire apparaître (1). Comment supposer dès lors qu'on arriverait à former autour du nouveau doctorat une clientèle suffisante pour justifier la création, dans toutes les Facultés de droit, de l'enseignement correspondant? On ferait donc en réalité fausse route, car on n'augmenterait pas sensiblement le nombre total des aspirants au doctorat, ce nombre demeurant toujours limité par la difficulté d'atteindre, nous ne dirons pas à l'étendue, mais au degré de science que le grade suppose, et d'un autre côté on n'aurait rien fait pour un grand nombre de jeunes gens moins amoureux de science, au sens le plus élevé du mot, que désireux de compléter les connaissances générales impliquées dans le grade de licencié par une instruction spéciale dans certaines branches, soit en vue d'une carrière déterminée, soit simplement à titre de complément d'instruction.

Tel est donc le dilemme dans le système des deux doctorats : ou un doctorat inférieur dont il y aurait lieu, dans l'intérêt des études, de redouter la concurrence avec le doctorat en droit proprement dit, ou un doctorat à peu près égal en valeur à l'ancien, mais par là même inaccessible au plus grand nombre des jeunes gens, impuissant à les attirer par des avantages en rapport avec la somme de travail et d'études qu'il exigerait, et par suite obstacle à peu près invincible à un développement sérieux des connaissances si utiles que nous désirons généraliser.

Nous pensons qu'il vaut mieux organiser le nouvel enseignement, s'il doit être introduit dans les Facultés de droit, d'une manière sérieuse sans doute, mais de telle sorte qu'il puisse trouver

(1) Serait-ce sérieusement qu'on offrirait à des jeunes gens ainsi préparés la perspective d'être admis, sans examens, comme employés dans les bureaux d'un ministère? (V. projet de Parieu, art. 4). — D'autre part, croit-on le gouvernement, nous voulons dire un gouvernement quelconque, disposé à subordonner à la possession du diplôme de docteur ès sciences politiques et administratives la nomination aux emplois élevés de l'administration?

une clientèle nombreuse parmi les licenciés en droit qui n'aspirent pas au doctorat, réservé à l'élite, mais qui, pour des motifs divers, désirent poursuivre leurs études au delà de la licence dans une direction dont l'utilité est chaque jour plus sentie. Quant au doctorat, il continuera dans son unité à être la plus haute expression de la science juridique, et cependant cette unité, attestée par des épreuves sur ce qui constitue le fond de cette science, se pliera aisément aux goûts divers de l'esprit ou aux besoins des diverses carrières par un système d'option qui existe déjà dans une certaine mesure (1). Il n'exclura donc pas, pour ceux dont les préférences les attireront de ce côté, les études approfondies des branches du droit les plus utiles dans l'administration publique, la politique et la diplomatie. Rien ne les obligera à ajourner le doctorat en s'attardant à conquérir d'abord un grade secondaire. Pour eux, l'équivalent de ce grade sera dans le doctorat lui-même, qui, dans sa forme actuelle, suffit déjà à tout et qui y suffira mieux encore, grâce aux enseignements nouveaux qui pourront être admis, à titre facultatif au moins, dans le programme.

L'idée de la division du doctorat étant écartée, nous avons dû examiner s'il ne convenait pas au moins de retenir de la proposition émanée de la commission sénatoriale ce qui concerne l'organisation dans les Facultés de droit d'un enseignement combiné plus spécialement en vue des carrières administratives, sauf à donner à cet enseignement une autre sanction. Ne trouverait-on pas là une solution simple et pratique du problème qui nous préoccupe? Simple et pratique en effet, car il suffirait pour cela d'offrir aux licenciés en droit désireux de compléter leur instruction dans une certaine direction, un enseignement complémentaire d'une année et comprenant, par exemple, outre le développement des cours antérieurs de droit administratif et d'économie politique, des cours nouveaux de droit constitutionnel et de droit des gens. Les

(1) A Paris, les candidats au doctorat ont à justifier de leurs connaissances en droit romain, en droit civil, en droit des gens. Pour le surplus, ils peuvent opter entre l'histoire du droit et le droit coutumier, en remplaçant l'un de ces deux enseignements par le droit constitutionnel, le droit industriel ou la science financière. C'est ce système d'option qu'il s'agit d'étendre et de régulariser sans nuire plus qu'il n'a nui jusqu'ici à l'égalité et à l'équivalence des diplômes. Dans les Facultés des départements, les programmes du doctorat varient de l'une à l'autre. Voit-on cependant que les diplômes soient pour ce motif de valeur inégale ? Il est donc avéré qu'une certaine diversité dans une partie des épreuves se concilie très bien avec un diplôme unique assurant à tous ceux qui le possèdent des avantages identiques.

résultats de ces études complémentaires pourraient être constatés par un diplôme spécial qui, sans être un diplôme de docteur, aurait cependant une véritable valeur et deviendrait sans doute un titre sérieux, recherché et apprécié.

Ce système aurait sur le précédent le grand avantage de déterminer un très grand nombre de jeunes gens à consacrer à leur instruction juridique cette quatrième année qu'on ne croit pas pouvoir exiger de tous. Dans l'état actuel, ces jeunes gens ne se sentant pas l'aptitude ou l'énergie nécessaire pour conquérir le doctorat, terminent leurs études à la licence. Nous avons dit pour quelles raisons la perspective d'un doctorat ès sciences politiques et administratives digne de ce nom ne les retiendrait pas davantage. Ils passeraient, au contraire, volontiers une quatrième année à acquérir un grade moins élevé, mais plus aisément accessible et auquel il serait plus facile d'attacher des avantages proportionnés à la somme restreinte d'efforts qu'il exigerait.

Toutefois, d'autres systèmes ont été également proposés pour atteindre au résultat désiré. Suivant les uns, les Facultés de droit ne seraient pas bien choisies pour être le siège de l'enseignement des sciences politiques et administratives, des sciences d'État. Il y aurait, au contraire, avantage à constituer cet enseignement soit dans des écoles fermées comme l'École d'administration instituée en 1848, établies à l'imitation des grandes écoles spéciales de l'État, soit dans des écoles ouvertes analogues aux Facultés dont elles pourraient même prendre le nom, et établies plus ou moins exactement d'après le type de l'École libre des sciences politiques de Paris. Dans une autre opinion, on admet que les Facultés de droit peuvent légitimement revendiquer un enseignement coordonné de celles des sciences d'État qui rentrent dans leur domaine naturel, mais on en conçoit autrement l'organisation.

Cette dernière manière de voir a trouvé sa formule la plus précise dans un projet soumis en 1869 à l'examen du conseil d'État. On y proposait de scinder dès le début l'enseignement des Facultés de droit, ou du moins, pour commencer, de celle de Paris, en deux sections distinctes. Dans l'une on aurait maintenu l'enseignement actuel pour les futurs magistrats, avocats, officiers ministériels, etc. ; dans l'autre, dénommée section administrative et économique, on aurait organisé un enseignement plus spécialement approprié aux jeunes gens se destinant à l'administration, aux professions qui touchent aux finances, à l'industrie ou au commerce, ou voulant se mettre en état de prendre part plus utilement aux travaux des conseils électifs locaux. La durée des études aurait été

de trois ans dans chacune des sections, pour aboutir dans l'une au diplôme de licencié en droit, dans l'autre au diplôme de licencié ès sciences administratives et économiques.

Ce système se caractérise d'un mot, en disant qu'il établissait dès le début des études de droit une bifurcation périlleuse, dont le résultat inévitable aurait été d'arriver un jour ou l'autre à l'équivalence des deux diplômes, et d'ouvrir ainsi la porte des fonctions judiciaires à des hommes d'une instruction inférieure, non seulement au point de vue juridique, mais encore au point de vue général ; l'idée fondamentale des auteurs du projet était, en effet, d'ouvrir l'accès de l'enseignement supérieur et des grades qu'il confère aux élèves de l'enseignement dit secondaire spécial, qui auraient été admis dans la section administrative et économique des Facultés de droit.

Disons tout de suite que ce système, repoussé en 1869 par le Conseil d'État, n'a trouvé aucun partisan parmi les membres présents de la section. Tel qu'il était alors proposé, il aboutissait à un amoindrissement, à un abaissement des études, tandis que nous poursuivons le dessein de les développer et d'en élever le niveau. On n'échapperait pas à cet inconvénient en exigeant l'éducation classique comme condition préalable de l'admission aux études dans la section administrative et économique. Ces études elles-mêmes, par l'exclusion du droit romain, demeureraient frappées d'infériorité dans une partie fondamentale, dans la partie du droit civil. Il resterait, dans tous les cas, les inconvénients et les dangers d'une bifurcation qui, si elle était maintenue dans ses effets, pourrait préparer des regrets irréparables comme conséquence d'une option prématurée. Le sentiment général parmi nous a été qu'il y a dans les études qui constituent le domaine propre des Facultés de droit un certain fonds commun *minimum*, représenté par le grade de licencié, suffisant, mais indispensable pour toutes les carrières auxquelles ce grade donne accès et qui doit être imposé à tous ceux qui y aspirent, quel que soit leur but ultérieur, de telle sorte que le passage d'une carrière à l'autre, s'il devient nécessaire ou utile, ne trouve pas d'obstacles dans une spécialisation prématurée.

D'un commun accord également, nous avons écarté de la discussion l'idée d'une École d'administration recrutée par une sorte de concours comme l'École de 1848. Non pas peut-être que tous les membres de la section fussent du même avis sur l'utilité ou l'inutilité, la possibilité ou l'impossibilité d'une création de ce genre ; mais tous ont été d'avis qu'il s'agirait là d'une chose très différente et tout à fait indépendante de l'enseignement que la

proposition étudiée par nous tend à établir dans les Facultés de droit; qu'il s'agirait là en effet d'un enseignement professionnel spécial, non d'un enseignement général pouvant ensuite s'approprier utilement à des directions très diverses, en un mot, que les deux choses ne s'excluent pas, qu'elles pourraient, au contraire, se combiner et se compléter, et que toute réserve faite sur la création possible d'une École d'administration, cette éventualité même ne devrait aucunement faire écarter *a priori* l'organisation d'un enseignement administratif, économique et de droit public dans les Facultés de droit.

Mais, au contraire, un dissentiment s'est produit dans le sein de la section sur le point de savoir si les Facultés de droit sont bien choisies pour être le siège de cet enseignement, et s'il ne serait pas préférable d'instituer ou de laisser instituer par l'initiative privée qui a déjà fait ses preuves, une école ou des écoles spécialement consacrées à l'enseignement complet des sciences d'État.

Cette dernière opinion a trouvé parmi les membres de la section un défenseur particulièrement convaincu, qui a exposé sur ce sujet des idées qu'il avait antérieurement développées dans un écrit spécial et qui ont encore depuis retrouvé leur expression éloquente dans un article de la *Revue internationale de l'Enseignement* (1), où notre confrère, usant d'un droit légitime, plaide devant le public la cause qu'il n'a pas réussi à faire triompher parmi nous.

Il ne faudrait pas d'ailleurs exagérer l'étendue de ce dissentiment : nul de nous n'a songé à contester les services que peut rendre une école spéciale des sciences politiques, ni en particulier les services déjà rendus par l'École libre des sciences politiques existant à Paris; la pensée n'est venue à personne d'en diminuer l'importance ni d'en gêner le développement. Seulement la question discutée était de savoir si, en conservant à cette École ou aux écoles du même genre leur mission et leur rôle en tant qu'écoles spéciales et professionnelles, il n'était pas bon et d'intérêt général de donner à l'enseignement des Facultés de droit le développement nécessaire pour qu'elles remplissent dans toute son étendue leur mission, qui est d'enseigner le droit dans toutes ses branches ainsi que les sciences annexes, telles que l'économie politique et financière, qui ont été jugées le complément indispen-

(1) *Observations sur l'enseignement des sciences politiques et administratives*, par M. Boutmy (*Revue internationale de l'Enseignement*, t. Ier, p. 137).

sable des études juridiques, et qu'elles sont déjà en possession d'enseigner.

D'un autre côté, on ne contestait pas non plus précisément l'utilité ni même la nécessité de donner aux Facultés de droit les chaires nécessaires pour leur permettre de répandre dans toute son ampleur l'enseignement qui est de leur domaine. Seulement on contestait qu'il fût possible de constituer, par ce procédé, un véritable enseignement des sciences politiques et administratives. Nous avons déjà signalé la même préoccupation dans les avis donnés en 1878 par deux Facultés de droit. L'une, celle de Grenoble, se borne à croire que tout au moins une école spéciale et unique « donnerait des sujets plus parfaits ». L'autre, celle de Lyon, va plus loin ; elle nie la compétence, en telle matière, des Facultés de droit, qui, dit-elle, « ont pour mission de former des jurisconsultes, et non de donner l'enseignement exclusivement pratique, qui seul peut former des administrateurs ».

Cette dernière idée n'est pas contestable, et s'il était vrai que la proposition que nous examinons eût pour but de convertir les Facultés de droit en des sortes d'écoles pratiques d'administration, elles devraient repousser ce funeste présent et proclamer leur incompétence. Les Facultés donnent une instruction générale, nécessairement théorique, même dans les parties où elle tend à préparer à la pratique des affaires. Quant à la pratique, elle ne peut guère s'apprendre que par l'organisation d'un stage adapté à chaque carrière. Pour les carrières administratives, une école spéciale elle-même pourrait bien diriger l'instruction acquise dans le sens de son application aux affaires administratives ; elle serait impuissante à enseigner le maniement de ces affaires. Non, les Facultés de droit ne seraient pas propres à former des administrateurs au sens où on paraît l'entendre ; mais est-ce une raison pour ne pas leur accorder un enseignement qui a principalement pour objet certaines branches considérables du droit, telles que le droit administratif, le droit constitutionnel et le droit des gens? Nous entendons bien qu'il ne s'agit pas de le leur enlever complètement ; il est clair qu'elles le conserveraient ou devraient l'obtenir en tant qu'enseignement à l'usage des jurisconsultes proprement dits ; c'est seulement comme enseignement destiné aux hommes politiques, aux administrateurs, aux diplomates, qu'il leur serait refusé. Mais pourquoi une telle distinction, et faut-il prendre au sérieux ce qui a été dit quelquefois, que le droit ne doit pas être enseigné de la même manière aux jurisconsultes et aux administrateurs? Nous reviendrons tout à l'heure sur cette idée, qu'on a

encore reproduite sous une autre forme. En attendant, il est permis de dire que la place naturelle de l'enseignement des branches spéciales du droit est là où se donne l'enseignement juridique dans son ensemble : l'un est le complément de l'autre, et lui-même trouve en celui-ci un appui précieux. Il est permis d'ajouter aussi que le personnel dont on peut disposer n'est peut-être pas assez nombreux pour qu'on puisse ainsi se donner le luxe d'un double enseignement sur les mêmes matières. Quant à parler de l'inhabileté des Facultés de droit à former des administrateurs par un enseignement exclusivement pratique, c'est envisager la question à un point de vue étroit, inférieur, c'est même la déplacer, en méconnaissant le but véritable qu'il s'agit d'atteindre.

Soit, dit-on, il s'agit d'un enseignement sérieux, élevé, il faut ajouter complet, des sciences politiques et administratives, mais c'est ce qui doit déterminer à en placer le siège dans une École spéciale, école ouverte comme les Facultés, une véritable Faculté moins le nom (ou avec le nom), et non pas dans les Facultés de droit. Celles-ci sont impuissantes à organiser chez elles l'enseignement des sciences d'État avec l'ampleur qu'il doit recevoir pour donner les résultats qu'on a le droit d'en attendre. Les sciences d'État, en effet, forment un ensemble complexe; elles sont dans leur genre une sorte d'encyclopédie qui comprend trois groupes principaux : les sciences historiques, les sciences administratives et les sciences économiques. La Faculté de droit pourrait sans doute recevoir chez elle une partie de ces sciences; elle ne pourrait sans subir une transformation complète, de nature à nuire à sa mission propre, les recevoir toutes. Or, s'il est vrai que les sciences juridiques gagnent à être enseignées dans un ensemble où elles se complètent et s'éclairent mutuellement, on ne doit pas non plus séparer, diviser des études qui, dans leur union naturelle, se prêtent un mutuel appui et concourent à un but unique en se tempérant les unes par les autres. L'étude même de la législation ne revêt-elle pas ainsi un nouvel aspect, une physionomie différente de celle qu'elle reçoit dans les Facultés de droit?

L'habileté de cette argumentation assurément très sérieuse, c'est de mettre un peu dans l'ombre, de faire disparaître presque, dans l'énumération des sciences d'État, la partie juridique, laquelle cependant occupe par le fait, dans cette encyclopédie, avec les sciences économiques, une place prépondérante. Or les Facultés de droit sont d'avance en possession de l'enseignement du droit, cela va de soi, dans ses diverses branches, et aussi de l'économie politique sous des aspects divers. Il ne s'agit que de déve-

lopper cet enseignement et de l'organiser en vue d'une direction particulière. On insinue bien que l'étude du droit lui-même doit prendre une physionomie nouvelle en se transportant dans un autre milieu, et en se combinant avec l'étude des autres sciences d'État. Cette observation nous paraît procéder d'informations inexactes sur l'esprit qui prévaut aujourd'hui dans l'enseignement des Facultés de droit. Il est inexact, en fait, que la loi y soit envisagée et présentée, ainsi qu'on l'a prétendu, comme étant, quand même, la raison écrite et que tout s'y ramène à une « savante » exégèse des textes. Sans doute, cette exégèse tient la place qu'elle doit y tenir, et l'on ne voit pas qu'elle soit moins nécessaire à celui qui étudie la loi pour l'appliquer dans les tribunaux administratifs, qu'à celui qui l'étudie pour l'appliquer dans les tribunaux judiciaires, ni que le conseil d'État ait à faire de la dialectique juridique un moindre usage que la Cour de cassation. Mais l'importance de cette exégèse varie suivant la nature des enseignements; elle ne tient pas la même place dans les cours de droit constitutionnel que dans ceux de droit civil ou même de droit administratif; sous ce rapport, la proportion doit être marquée par la nature de l'enseignement, non par le milieu où il se donne. En tout cas l'exégèse juridique est loin d'absorber tous les efforts des professeurs de nos Facultés; ils ne s'interdisent ni de montrer les origines des lois qu'ils expliquent ni de les juger soit au point de vue de la raison et de la justice, soit au point de vue de leurs conséquences économiques, et ils ne manquent pas de demander aux législations étrangères les lumières qu'elles peuvent leur fournir. Pourrait-on faire autre chose en transportant le même enseignement dans un autre milieu ?

Maintenant, il est bien vrai que les Facultés de droit ne pourraient peut-être (1) pas s'annexer l'enseignement complet des sciences d'État tel qu'on le conçoit dans l'opinion que nous venons d'exposer. Mais les partisans de cette opinion conviennent eux-mêmes que des écoles où un tel enseignement serait organisé, à raison de la liberté d'allures qui leur est indispensable, pourraient difficilement tenir leur existence de l'État, et même qu'elles en supporteraient malaisément la tutelle. Concluons-en qu'il ne faut ni décourager ni entraver la création d'écoles qui auraient la noble

(1) Nous disons : peut-être, car cela même cesserait d'être impossible si l'on donnait satisfaction à un vœu de la Faculté de droit de Paris, tendant à obtenir, avec les ressources nécessaires, l'autorisation d'organiser des conférences destinées à compléter son enseignement dans les directions les plus diverses en dehors des programmes imposés.

ambition de former des hommes d'État. N'en concluons pas que l'État doive s'abstenir de procurer, par les moyens dont il dispose, la diffusion de celles des sciences politiques et administratives qui peuvent se prêter à la discipline d'un enseignement donné par lui. N'en concluons pas qu'il lui soit interdit de confier aux Facultés de droit cet enseignement qui n'est que le développement et l'adaptation à des besoins spéciaux de ceux dont elles sont en possession. Sans doute elles ne formeront pas des hommes d'État ni même des administrateurs, pas plus qu'elles ne forment des avocats ou des magistrats, en ce sens qu'elles ne leur donneront pas toute la culture d'esprit, ni même toutes les connaissances qui leur sont indispensables ; du moins elles leur auront donné dans une mesure suffisante l'instruction pour laquelle elles ont une compétence qu'on ne saurait contester.

Au surplus, sous prétexte de ne pas rapetisser la question, prenons garde de la placer plus haut qu'il ne convient. S'agit-il donc uniquement de former un personnel d'élite pour les hautes situations de la politique, de la diplomatie ou de l'administration? S'il en était ainsi, on comprendrait la préférence donnée à une grande école attentive surtout à procurer à un petit nombre de privilégiés une éducation délicate, raffinée, dans l'ensemble complexe des sciences d'État. Ce serait, à proprement parler, une école professionnelle dont la coexistence se conçoit d'ailleurs à merveille, à côté de l'instruction moins spécialisée que l'on propose de faire donner dans les Facultés. Mais elle ne saurait remplacer les Facultés dans la distribution d'un enseignement qui s'adresse en réalité à un public moins choisi, mais plus étendu, dont les visées ne s'élèvent pas aussi haut. C'est à ce public qu'il faut songer; il comprend sans doute implicitement les aspirants aux situations élevées, dont nous avons parlé; mais il comprend aussi les aspirants aux fonctions plus modestes de l'administration, qui sont en si grand nombre; il comprend également tous ceux qui, sans penser aux carrières administratives, seront heureux, pour une raison ou pour une autre, par exemple pour l'exercice des fonctions électives locales, de compléter les connaissances un peu écourtées acquises dans les trois années de la licence. Cette clientèle nombreuse ne trouverait pas plus satisfaction dans la création d'une grande école, telle qu'on la conçoit, que dans l'organisation d'un doctorat ès sciences politiques et administratives. Au contraire, l'introduction dans les Facultés de droit d'un enseignement plus modeste, quoique sérieusement constitué, sous la forme d'une quatrième année d'études, répon-

drait exactement à ses besoins. Avec ce système, il ne serait pas à craindre, comme on l'a allégué en se plaçant à un point de vue peu exact, que les élèves fissent défaut dans aucune Faculté. On peut affirmer qu'ils seront immédiatement en nombre suffisant partout, et que ce nombre irait en augmentant dans une proportion à laquelle on ne pourrait prétendre dans les systèmes divergents. C'est là un aspect de la question qu'on ne saurait négliger, car le but principal est la diffusion de connaissances dont la nécessité est reconnue, et le moyen de l'obtenir est d'organiser le nouvel enseignement dans des conditions telles, qu'il soit accessible à la grande masse des étudiants. Sous ce rapport, la combinaison proposée présente sur les autres un avantage incontestable.

Cette combinaison, d'ailleurs, ne semblerait pas devoir nuire à la prospérité d'une école instituée en vue de donner à une élite, comme complément de l'instruction générale, une instruction spéciale supérieure, complète, en tout ce qui touche aux sciences d'État. Loin de là, on doit supposer qu'elle lui profiterait : elle en augmenterait la clientèle en provoquant les vocations qui viendraient lui demander de parfaire, dans le sens professionnel, une éducation dont les fondements généraux seraient déjà solidement posés. De cette manière, personne n'est sacrifié ; tous les intérêts reçoivent satisfaction. En refusant le concours des Facultés de droit, sous prétexte d'obtenir de plain-pied des résultats plus complets, on se condamnerait à exclure du bénéfice de la mesure le plus grand nombre de ceux qui doivent être appelés à en profiter.

Les élèves ne manqueraient donc pas au nouvel enseignement institué dans les Facultés de droit. Craindrait-on que le personnel des professeurs fût difficile à recruter ? Il est vrai que les besoins, sous ce rapport, sont déjà très grands. C'est une difficulté momentanée produite en partie par la multiplication, peut-être irréfléchie, des Facultés de droit. Néanmoins, il ne faudrait pas l'exagérer. Il s'agit de quatre cours à créer. Trois de ces quatre cours existent déjà à Paris. Plusieurs Facultés des départements en possèdent deux. Presque partout ailleurs qu'à Paris ces cours n'ont qu'un auditoire insuffisant, parce que les candidats au doctorat auxquels ils s'adressent sont peu nombreux. Ne serait-ce pas encore un des bienfaits de la mesure proposée d'augmenter cet auditoire? Ainsi, l'on viendrait même indirectement en aide à la constitution d'un enseignement plus complet du doctorat lui-même, auquel profiterait l'établissement de cours, dont la création serait difficile s'ils ne devaient être fréquentés que par les aspirants au grade de docteur.

Telles sont les considérations qui ont déterminé la section, à une grande majorité et sauf une dissidence de deux voix sur seize membres présents, à adopter en principe l'organisation, dans les Facultés de droit, d'un enseignement des sciences politiques et administratives ouvert aux élèves déjà pourvus du grade de licencié (1).

Cette résolution admise, la section a dû se demander s'il convenait d'offrir aux élèves qui auront suivi cet enseignement un diplôme destiné à constater leurs connaissances spéciales.

L'institution d'un diplôme se présente dans nos habitudes comme le couronnement naturel d'un cycle d'études déterminé. Cependant des objections ont été faites. On a demandé quelle valeur aurait ce diplôme. On a fait remarquer que s'il était exigé pour les carrières administratives, il en résulterait, par exemple, que l'on demanderait d'un conseiller de préfecture des preuves d'une capacité ou tout au moins d'une science plus grande que d'un magistrat de l'ordre judiciaire. Il a été répondu qu'il fallait écarter cette préoccupation : un diplôme constate, au profit de celui qui le possède, une certaine somme de connaissances d'un certain ordre. C'est ensuite à ceux qui ont mission de déterminer les conditions d'entrée dans les diverses carrières qu'il appartient d'accorder à ce diplôme telle valeur qu'ils jugent convenable. — On a encore objecté que pour les carrières administratives ce diplôme ne pouvait présenter aucune utilité, puisque des concours ou des examens spéciaux sérieux en défendent l'entrée. On a fait à cette objection la même réponse que précédemment, en ajoutant que généralement l'admission à ces concours est subordonnée à la justification préalable de certaines études, et qu'à ce point de vue encore il serait décidé pour le diplôme actuel ce que de raison.

Au demeurant, un diplôme n'est pas toujours recherché en raison des prérogatives légales qui y sont attachées, il l'est aussi souvent en raison de la recommandation morale qu'il entraîne. Le grade de docteur en droit n'est exigé que pour les fonctions de l'enseignement dans les Facultés, — il l'a été aussi comme condition de l'admission aux concours de la magistrature ; — en fait, il est recherché par un grand nombre de candidats qui ne se destinent pas à l'enseignement ni aux concours de la magistrature.

(1) Cette décision est conforme, pour le principe, au projet soumis à la Chambre des Pairs, en 1847, par M. de Salvandy.

L'École centrale délivre des diplômes très recherchés qui n'ont que la valeur d'une recommandation morale et, dans l'ordre d'idées qui nous occupe, n'en est-il pas de même des diplômes que délivre l'École libre des sciences politiques?

Une grande majorité, quoique moindre que sur la première question, s'est prononcée en faveur de l'institution d'un diplôme correspondant à l'enseignement qu'il s'agit d'organiser.

Sur l'organisation même de l'enseignement l'accord s'est fait aisément : il durerait une année et comprendrait :

1° Un cours de droit administratif en développement de l'enseignement de la licence;

2° Un cours de droit des gens;

3° Un cours de droit censtitutionnel;

4° Un cours de législation économique et financière.

La section a entendu que ce dernier cours compléterait l'enseignement de l'économie politique donné dans la licence, en abordant les faits de l'ordre économique dans leurs rapports avec la législation et particulièrement avec la législation financière.

Pour le surplus, elle n'a pas pensé qu'elle dût entrer dans des indications plus précises sur les programmes. Elle n'a pas jugé à propos de mentionner, à l'occasion du droit des gens, l'histoire des traités qui pourrait s'entendre dans un sens qui la ferait sortir du cadre des études juridiques. — Elle n'a pas non plus jugé à propos de parler de droit constitutionnel *comparé*, ceci se ramenant à une méthode plutôt qu'à la détermination d'un objet d'enseignement.

Venait ensuite la question de la dénomination à donner au diplôme. Cette question avait été réservée comme dépendant surtout des matières comprises dans l'enseignement. Malgré quelques objections on s'est arrêté à la dénomination de licence ès sciences politiques et administratives. Le titre est peut-être un peu compréhensif, un peu ambitieux si l'on veut, pour des études dont la portée est plus restreinte qu'il ne semblerait l'indiquer ; il a prévalu faute surtout d'en trouver un autre mieux approprié ; il est autorisé par l'exemple de la Belgique, qui donne le nom de doctorat en sciences politiques et administratives à un grade qui suppose des études encore moins complètes; il est presque entré dans la langue courante. Enfin, il ne présente pas d'inconvénients, parce qu'on saura toujours bien, malgré l'étiquette, ramener le diplôme à sa juste valeur.

Le dernier point à examiner était l'organisation de l'examen.

Nous nous sommes arrêtés sans difficulté à un examen unique, divisé en deux parties, suivant le système nouvellement introduit dans les Facultés de droit pour les examens de licence, savoir : *Première partie*. Droit administratif et législation économique et financière ; *deuxième partie*. Droit constitutionnel et droit des gens. Dans chaque partie le candidat serait interrogé par trois examinateurs, une question portant sur chaque matière du programe, la troisième question doublant l'une des autres interrogations au choix de l'examinateur.

Des propositions demandant une thèse sur l'une des matières de l'enseignement ou une dissertation écrite n'ont pas été soutenues et ont été abandonnées par leurs auteurs.

En résumé, la section s'est arrêtée aux conclusions suivantes :

I. Il y a lieu d'organiser dans les Facultés de droit un enseignement des sciences politiques et administratives ;

II. Cet enseignement ne doit pas être établi en vue de conduire à un doctorat spécial ;

III. Il formera une quatrième année d'études, à laquelle seront admis les licenciés en droit, et sera sanctionné par un examen conférant le grade de licencié ès sciences politiques et administratives ;

IV. Il comprendra :

Un cours de droit administratif complétant le cours de licence ;

Un cours de législation économique et financière ;

Un cours de droit constitutionnel ;

Un cours de droit des gens.

Le président de la section, rapporteur :

C. BUFNOIR.

Professeur à la Faculté de Droit de Paris.

RAPPORT

PRÉSENTÉ AU NOM DE LA SECTION DE DROIT DU GROUPE NANCÉEN

La section de droit du groupe parisien a appelé l'attention des sections de droit des groupes des départements sur la question de l'enseignement des sciences politiques et administratives. Dans une circulaire imprimée, en date du 30 janvier 1881, elle a indiqué que le premier point à examiner était le suivant : « Convient-i de maintenir l'unité du doctorat en droit ? » Faut-il, au contraire, comme on l'a demandé à d'autres époques, créer, à côté d'un doctorat quelquefois appelé judiciaire, un autre grade correspondant à ce qu'on nomme, dans certains pays, doctorat ès sciences politiques et administratives ? Une autre circulaire du 16 février suivant fait connaître que la section de droit de Paris a décidé le maintien de l'unité du doctorat, et adopté, en principe, la création d'un nouveau grade, inférieur au doctorat, mais distinct de la licence actuelle, sans cependant s'être encore prononcée sur les conditions d'obtention de ce grade, ni sur les matières de l'enseignement administratif.

La section de droit du groupe nancéen se bornera, pour le moment du moins, à l'examen de cette première question : « Y a-t-il lieu de maintenir l'unité du doctorat en droit ? » Quant aux autres questions posées dans la circulaire du 30 janvier, elle se bornera à les réserver, parce que, comme le fait d'ailleurs remarquer la section parisienne, il peut paraître « inutile de développer aucun plan sur des questions qui dépendent en grande partie de la solution à intervenir sur l'unité du doctorat en droit ».

I

Un point sur lequel tout le monde aujourd'hui paraît s'accorder, c'est qu'il y a lieu d'organiser un enseignement des sciences

politiques et administratives, Mais la division apparaît, quand on examine comment il faut organiser cet enseignement.

Rétablira-t-on une école fermée, comme l'école d'administration créée en 1848, et qui n'a eu qu'une existence éphémère? Créera-t-on, à Paris seulement, une école ouverte, une Faculté des sciences d'État, comme il en existe en Allemagne? Ou organisera-t-on, dans toutes les Facultés de droit, une section politique et administrative? Faut-il enfin s'abstenir de faire intervenir l'État dans cet ordre d'enseignement, et s'en rapporter aux efforts de l'initiative individuelle, qui a su fonder à Paris l'École libre des sciences politiques?

L'examen détaillé de ces questions de principe nous entraînerait trop loin, et nous nous bornerons, comme nous le propose la section de Paris, à examiner s'il faut, — étant admis que le nouvel enseignement sera donné dans les Facultés de droit, — créer un nouveau grade, et quel grade?

La section de droit du groupe nancéen ne voit pas tout d'abord quels inconvénients graves ont pu faire redouter à la section parisienne la création d'un doctorat spécial, comme couronnement et sanction des études politiques et administratives.

Si l'on craint de voir le nouveau grade offrir aux candidats trop de facilités, et diminuer ainsi, par son voisinage, la légitime considération qui s'attache au doctorat actuel, il semble qu'il soit facile de rendre ce résultat impossible par une bonne et forte organisation de l'enseignement et des examens.

Quant à la dualité du grade que délivreraient à l'avenir les Facultés de droit, on ne voit pas, une fois écarté le danger que nous venons d'indiquer, en quoi elle serait à redouter. Les Facultés des sciences, en effet, ne délivrent-elles pas des diplômes différents? N'y a-t-il pas à la fois des docteurs ès sciences physiques, ès sciences mathématiques, ès sciences naturelles? A-t-on jamais trouvé que cette division, qui semble commandée par la nature des choses, nuisit au prestige d'un grade qui, sur quelque nom qu'il soit conféré, est entouré des garanties les plus sérieuses? Et, s'il en est ainsi pour les sciences proprement dites, pourquoi en serait-il autrement pour les sciences politiques et administratives?

Donc, il n'y a pas de raisons bien sérieuses pour écarter, dans la seule vue du maintien de l'unité de grade, la création d'un doctorat spécial.

Aussi la section de droit du groupe nancéen ne peut-elle adhérer à la solution proposée par la section parisienne, et tendant à

établir un grade « inférieur au doctorat mais distinct de la licence actuelle ».

Sans doute, on comprend un système dans lequel on organiserait l'enseignement des sciences politiques et administratives en dehors des cadres de l'enseignement du droit. Mais, quand on admet que les Facultés de droit devront pourvoir à ces besoins nouveaux dont on reconnaît la légitimité et l'urgence, comment concevoir que l'on mette la dualité à la base et l'unité au sommet? que l'on ait deux licences et un seul doctorat? Pour répondre à ces questions, il semble que nous n'ayons qu'à laisser la parole à la section parisienne : « Ce qui frappe, en effet, lisons-nous dans la circulaire du 30 janvier 1881, c'est l'impossibilité absolue d'exiger des jeunes gens tout l'ensemble des connaissances qu'il est désirable de voir professer dans l'ordre le plus élevé de l'enseignement des Facultés. D'un autre côté, les mêmes connaissances spéciales ne sont pas nécessaires à tous les candidats : *suivant la carrière à laquelle ils se destinent, et tout en exigeant de chacun un fonds de connaissances communes, telle ou telle branche de l'enseignement devra être cultivée par eux au détriment des autres.* »

Eh bien! à quel moment devons-nous chercher à donner à tous les étudiants « *ce fonds de connaissances communes* » qu'il est nécessaire de leur faire acquérir? Évidemment au commencement de leurs études, dans les trois premières années de l'enseignement du droit. Et c'est seulement quand ils posséderont suffisamment ces connaissances générales, qu'il y aura utilité à leur offrir le moyen de se spécialiser et de cultiver « *telle ou telle branche au détriment des autres* ».

Il nous semblerait illogique d'agir en sens opposé, de revenir au doctorat actuel, après avoir commencé par créer une licence politique et administrative, de placer la *spécialisation*, si l'on peut ainsi parler, avant « *ce fonds de connaissances communes* » qui doit précisément servir de base à un enseignement approprié aux besoins si divers auxquels on veut donner satisfaction. Que dirait-on d'un programme en vertu duquel les étudiants des Facultés des sciences auraient bien encore trois licences spéciales, mais n'auraient plus qu'un seul doctorat? N'est-ce pas à mesure que l'on creuse davantage tel ou tel ordre d'études qu'on se trouve dans la nécessité de renoncer à donner des connaissances trop générales, et par cela même un peu superficielles, pour arriver, si possible, à un enseignement qui gagne en profondeur ce qu'il semble perdre en étendue?

On comprendrait difficilement, par exemple, qu'un jeune

homme qui, se destinant aux carrières administratives, voudrait conquérir le grade de docteur, fût obligé, après avoir rempli le programme de la licence spéciale que l'on propose d'établir, de revenir au droit romain pendant près d'une année, pour pouvoir subir le premier examen de doctorat. Quelques ménagements que nous devions garder envers nos collègues les romanistes, ils nous accorderont, sans doute, que ce serait là une conséquence bizarre de l'unité du doctorat et une préparation singulière à la vie politique et administrative.

Que si l'on renonce au droit romain, pour les futurs administrateurs, et qu'on le remplace par des enseignements mieux appropriés, alors on n'aura plus, en fait d'unité de grade, que le nom et non plus la chose.

Enfin, et cette considération semblerait devoir être déterminante, si l'on veut organiser sérieusement l'enseignement des sciences politiques et administratives, il importe de ne pas leur créer, au regard des études juridiques actuelles, une situation inférieure et abaissée.

C'est cependant le résultat qui se produirait forcément si les unes ne devaient conduire qu'à la licence, tandis que les autres seules pourraient faire acquérir le titre de docteur. Mieux vaudrait rester dans le *statu quo,* qui laisse pourtant beaucoup à désirer. que de recourir à des demi-mesures qui, favorables peut-être en apparence à l'enseignement administratif, lui seraient, en réalité, très dommageables.

Par toutes ces raisons, la section de droit du groupe nancéen préfère à la combinaison proposée par la section parisienne, le contre-projet pris en considération, il y a trois ans, par la commission du Sénat chargée d'examiner la proposition de M. Carnot, relative à une école d'administration.

Toutefois, elle aura encore, à ce propos, quelques réserves à formuler.

II

La partie essentielle du contre-projet auquel nous venons de faire allusion, et sur lequel les Facultés de droit ont été consultées en 1878, consiste dans les articles suivants :

« Article premier. — Il sera établi dans les diverses Facultés de droit de la République *successivement* une section administrative et politique.

« Art. 2. — Les licenciés en droit qui auront pris les inscriptions et subi les épreuves déterminées par un décret, sur les matières enseignées dans cette section, recevront le diplôme de docteur ès sciences politiques et administratives.

« Art. 3. — Les cours obligatoires pour la section des sciences administratives et politiques seront :

« 1° Un cours de droit administratif, faisant suite au cours de droit administratif pour la licence ;

« 2° Un cours de droit constitutionnel comparé ;

« 3° Un cours d'économie politique et de science financière ;

« 4° Un cours de droit des gens et d'histoire diplomatique (1). »

La section de droit du groupe nancéen donne son adhésion à l'art. 3, en tant qu'il formule une indication générale ; il lui paraît seulement qu'une disposition spéciale devrait laisser à un règlement d'administration publique, rendu après avis des Facultés et du conseil supérieur, le pouvoir de modifier le programme de l'enseignement politique et administratif. Une réglementation détaillée est plutôt du domaine du decret que de celui de la loi.

Elle a une réserve plus importante à faire sur l'article 1er du contre-projet. Elle ne voudrait pas que l'organisation du nouvel enseignement dans les Facultés de la République fût *successif* mais bien *simultané*.

Elle est loin de méconnaître les avantages que Paris offrirait pour l'essai qu'il s'agit de tenter ; mais c'est précisément pour cela qu'elle ne voudrait pas que les Facultés des départements pussent rester indéfiniment privées des facilités d'étude qui, limitées d'abord à la capitale, tendraient à augmenter encore, à leur préjudice, le nombre des étudiants attirés à Paris par des causes qui n'ont pas toujours un caractère exclusivement scolaire.

La seule considération qui semble, dans l'esprit des auteurs du contre-projet, s'être opposée à ce que l'on organisât partout en

(1) Les articles 4 et 5 du contre-projet sont ainsi conçus :

« Art. 4. — Les docteurs ès sciences administratives et politiques seront dispensés de tout examen pour les nominations dans les bureaux des divers ministères.

« Après un délai de cinq ans, à dater de l'exécution complète de la présente loi, un règlement d'administration publique pourra déterminer les nominations pour lesquelles le doctorat ès sciences administratives et politiques serait exigé.

« Art. 5. — A l'expiration du même délai, nul ne pourra être nommé professeur dans la section administrative et politique s'il n'a obtenu le grade de docteur ès sciences administratives et politiques. Jusqu'à cette époque, les professeurs seront choisis parmi les docteurs en droit ou les personnes présentées par une commission dont la composition sera déterminée par un décret du président de la République. »

même temps les cours des sciences politiques et administratives, est sans doute l'impossibilité qu'il y aurait à trouver tout d'un coup le personnel nécessaire. S'il s'agissait, en effet, — et telle est probablement l'idée qu'on avait conçue, — de créer, dans chaque Faculté de droit, quatre chaires nouvelles, ou même un plus grand nombre, cette impossibilité serait très réelle.

Mais nous croyons qu'il serait bien préférable de procéder autrement.

On sait avec quel succès ont été organisés, dans la plupart des Facultés des départements, — à l'instar de ceux qui avaient été d'abord inaugurés à Nancy, — des *cours complémentaires*, confiés à des professeurs titulaires ou à des agrégés déjà chargés d'un enseignement obligatoire.

Rien ne s'opposerait, pensons-nous, à ce que l'on recourût au même moyen pour organiser l'enseignement des sciences politiques et administratives; quelques-uns des cours qui en devraient faire partie existent déjà sur plus d'un point : tels sont les cours de droit des gens et de droit constitutionnel ; pour ceux-là, il suffirait de les approprier aux exigences des nouveaux programmes, et peut-être de multiplier le nombre des leçons ; quant aux cours nouveaux à instituer, ils pourraient, comme l'ont été les *cours complémentaires* actuels, être confiés à des professeurs ou agrégés déjà chargés d'un enseignement.

Ces cours de sciences politiques et administratives dureraient deux ans, à raison de deux leçons par semaine, une indemnité à déterminer par le ministre de l'instruction publique y serait nécessairement attachée.

La dépense serait ainsi bien moins considérable que si l'on créait partout des chaires nouvelles; mais cette considération, qui n'est pas à dédaigner, n'est cependant pas celle qui paraît à la section nancéenne la plus digne d'attention.

Il en est une autre qui se présente tout d'abord à l'esprit : c'est l'avantage qu'il y aurait à organiser la section administrative avec le personnel actuel, et cela rapidement, presque instantanément. Pour ne parler que de Nancy, rien ne serait plus facile que d'y faire fonctionner l'organisation proposée en un délai très peu prolongé.

Mais surtout il n'y aurait aucune modification profonde à apporter au recrutement des Faculté de droit, et, sous ce rapport, la section est à peu près unanime à repousser l'art. 5 du contre-projet soumis aux Facultés de droit en 1878. Elle pense que l'on sera amené par la force des choses, surtout si l'on organise l'en-

seignement proposé, à dédoubler en quelque sorte les épreuves de l'agrégation, en créant une agrégation des sciences politiques et administratives; ce jour-là le recrutement des professeurs de l'enseignement nouveau serait définitivement assuré. Jusqu'à cette époque le personnel actuel suffirait à l'accomplissement de la mission nouvelle qui lui serait confiée : on peut être assuré qu'il n'y ménagerait ni son zèle, ni son dévouement.

DÉLIBÉRATION

La section de droit du groupe nancéen a adopté le rapport qui précède, et décide qu'il sera transmis à la section de droit du groupe parisien.

Le Rapporteur,

Jules LIÉGEOIS.

Pour copie conforme :

Le Président du Groupe nancéen,

Jules LIÉGEOIS,

Professeur à la Faculté de droit.

Nancy, le 25 mars 1881.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

L'ÉDUCATION DES JÉSUITES AU XVIIIe SIÈCLE

(Extrait de l'*Examen impartial et approfondi de l'Institution des Jésuites*, par M. de la Chalotais, 1762[1].)

L'éducation publique que les Jésuites donnent à la jeunesse dans les classes, tient à l'esprit ultramontain qui les domine, à l'esprit de parti qui les agite, en conséquence aux anciens préjugés et à l'ignorance du XVIe siècle.

Ce plan d'études, si on peut lui donner ce nom, pouvait être bon pour des temps où il s'agissait de tirer les peuples de l'ignorance profonde où ils étaient ensevelis. Mais des instituteurs de la jeunesse qui se substituaient aux Universités devaient se piquer de faire mieux, ils firent plus mal.

Les instructions qui sont dans le livre des Constitutions sous le titre de *Ratio studiorum*, dressées par six Jésuites sous les ordres d'Aquaviva pour les classes inférieures et supérieures, sont un tissu de pédanterie et d'absurdités par rapport aux Belles-Lettres et à la Philosophie; à l'égard de la Théologie elles excitèrent les plaintes et les murmures des Théologiens espagnols et même de quelques Jésuites.

Je sais que pour en juger équitablement, il ne faut pas les comparer avec les ouvrages modernes, où l'on a profité des observations et des découvertes successives de l'esprit humain; mais il y avait encore dans les livres d'Érasme, dans ceux de Scaliger et de plusieurs autres littérateurs, des vues et plus justes et plus profondes. L'Université avait eu les Turnèbe, les Budé, les Vatable et les Ramus. Elle avait les Dorat, les Lambin et les Étienne, les Passerat, les Calepin et tant d'autres, dont le savant M. de Thou fait l'éloge, qui étaient infiniment plus capables d'exécuter un pareil ouvrage.

C'est cependant ce livre, ou ces institutions dressées par six Jésuites sous les yeux d'Aquaviva (*Ratio studiorum*) qui font encore à présent la règle que suivent les Jésuites, et que, par la raison de l'uniformité de doctrine, ils suivront dans leurs Collèges tant que la Société subsistera. Ceux qui commencent à sortir de l'ignorance sentent la nécessité d'apprendre

(1) Nous avons donné, dans notre dernier numéro, un extrait de Cerutti intitulé : *Collèges des Jésuites;* nous poursuivons aujourd'hui cette étude rétrospective sur l'éducation donnée par l'Institut au XVIIIe siècle.

et de savoir. On passa d'une extrémité à l'autre en établissant un éducation pédantesque et monastique. On ne savait presque ni lire ni écrire, on crut qu'on serait très habile en apprenant la langue d'Athènes et celle de l'ancienne Rome. C'est donc uniquement vers les langues que fut dirigée l'Institution des Nations : encore les apprit-on mal. Cette mauvaise méthode est restée, parce que les abus restent toujours, tandis que les bons établissements dégénèrent.

Je citerai aux Jésuites sur leurs Collèges une autorité qu'ils ne peuvent récuser, celle d'un homme qui avait été Jésuite pendant dix ans, l'abbé Gedouin. Il dit dans un très bon discours sur l'éducation, imprimé dans ses *Œuvres diverses* : « Je voudrais que les écoles publiques se rendissent plus utiles, en se départant d'une ancienne routine qui resserre l'éducation des enfants dans une sphère extrêmement étroite, et qui en fait dans la suite des hommes très bornés; car au bout de dix ans que ces enfants ont passé au Collège, temps précieux, le plus précieux de leur vie, qu'ont-ils appris? que savent-ils? »

Que penser aujourd'hui d'une institution littéraire faite vers la fin du XVIe siècle, que l'on n'a jamais songé à perfectionner depuis? C'est être reculés de deux siècles. Un seul traité d'un professeur de l'Université a répandu plus de lumières sur les Belles-Lettres, que toute la littérature dont la société a été occupée de puis son établissement. Le malheureux esprit de corps n'admet aucuns livres étrangers, ni aucune instruction d'ailleurs. C'est l'esprit de parti qui a décidé du choix des livres classiques. Les Jésuites ont gardé pendant deux cents ans les grammairiens qu'ils avaient adoptés, et la méthode absurde de faire apprendre, dans des vers techniques inintelligibles, les règles d'une langue qu'on cherche à savoir. Que penser d'une institution littéraire où il faut une ordonnance du général ou de la Congrégation générale pour changer une grammaire, ou pour soutenir un système de physique ou d'astronomie; d'une institution où il y a peut-être plus de cinquante mille professeurs de Philosophie et pas un Philosophe de réputation, autant de professeurs de Belles-Lettres et si peu de bons livres de littérature?

Peut-être deux mille professeurs de Mathématiques et si peu de mathématiciens?

Deux ou trois orateurs que le public estime peut-être plus qu'ils ne font eux-mêmes.

Quelques savants déjà anciens qui s'étaient formés malgré la mauvaise méthode d'études, tels que Petau, Sirmond et quelques autres?

Aucun historien de considération, si ce n'est Mariana, aussi célèbre par sa belle latinité que par ses exécrables maximes, et qui parle avec tant de mépris de leurs méthodes d'institution :

« Jesuitæ, sub prætextu juventutis bonis moribus imbuendæ, humaniores litteras docendi provinciam susceperunt. Sed plerumque biennium aut triennium illi profitentur litteras, qui eas neque didicerunt umquam, neque discere volunt, adeoque discipulis imprimunt solaecismos ac barbarismos, quibus nunquam liberari possint. Cur in Hispania tanta regnet barbaries? Ejus rei principalis est Jesuitarum docendi ratio, ex qua fi damnum quod nascitur homines bene intelligerent, fine dubio per publicum decretum scholis nos ejicerent. » (MARIANA, *in lib. de Morbis remed. indigent in Societ.*, cap. 6.)

Le même, ch. 14 : « Nulla est Monachorum religio in quam plura,

excellentior ingrediantur ingenia quam in Societatem; nec in quà fit tantum otii ad studendum. Nihilominus valdè pauci Jesuitæ evadunt litterati. Nulli funt excellentes concionatores, nulli ecclesiasticarum rerum, nulli humaniorum litteratum periti quoniam nulla proponuntur laborantibus præmia ; imo vero humaniores litteras docti contemnuntur. »

Très peu d'histoires particulières. Je citerai cependant avec éloge l'auteur des *Négociations de Westphalie.*

Des livres de controverse et des commentaires sur l'Écriture qui ont été oubliés, à l'exception de Bellarmin et Maldonat.

D'autres livres de controverse du temps que personne ne connaît, une multitude de livres de dévotion et pas même un catéchisme qui en mérite le nom.

Ce n'est point aux particuliers que je fais ces reproches, c'est au régime et à une mauvaise institution. Il est impossible que, choisissant comme ils font dans les Collèges, ils n'aient pas plusieurs bons esprits dans la Société. Mais un cours d'études vicieux, des méthodes plus que défectueuses, un cercle de sciences parcouru rapidement, deux années précieuses perdues pour les sciences pendant le noviciat, neuf ou dix années de régence où ils apprennent à peine eux-mêmes ce qu'ils enseignent aux autres, les mettent hors d'état avant l'âge de trente-deux ou trente-trois ans, de jeter les fondements de connaissances exactes et d'une solide érudition. Tous ceux qui sont versés dans les sciences savent que tout dépend des commencements et de la méthode.

Je laisse à ceux qui en doivent juger, ce qui regarde les études de Théologie, mais on a vu que le *Ratio studiorum* à cet égard avait excité des murmures. Il fut censuré par les inquisiteurs d'Espagne, et le Roi en porta des plaintes au Pape.

(Extrait de l'*Histoire impartiale des Jésuites,* par Linguet, 1768.)

DE L'ÉDUCATION DE LA JEUNESSE PAR LES JÉSUITES : SI ELLE ÉTAIT AUSSI DÉFECTUEUSE QU'ON LE PRÉTEND

On a reproché aux Jésuites jusqu'à leur manière d'élever la jeunesse. On a prétendu qu'elle était ou inutile ou dangereuse. Leur catastrophe singulière a réveillé l'attention des spéculateurs sur cet article. On a fait des questions qui n'ont point été résolues et qui méritaient pourtant bien de l'être.

A qui faut-il confier l'instruction de la jeunesse? quelle méthode doit-on y suivre? quel système faut-il adopter? quel lieu faut-il choisir? est-ce dans un cloître qu'il faut chercher des maîtres?

La retraite, la solitude, y rendent les hommes plus propres au travail. La discipline y est plus sévère, l'ordre plus exact, le dérangement plus rare : mais aussi la mélancolie peut y aigrir les esprits; elle peut leur donner une âpreté inflexible, une envie désordonnée de faire des prosélytes; les élèves risquent d'en être les victimes ou les dupes.

D'ailleurs la réunion de tous les membres, sous une autorité despotique, rend ces asiles impénétrables à l'inspection des magistrats. Ils ressemblent à ces forêts des anciens Druides où les mystères sacrés se couvraient d'une obscurité profonde.

Est-ce dans des mains laïques qu'il faut remettre nos enfants? Est-ce à des hommes dégagés de toute espèce de liens qu'il faut confier leur jeunesse? Ceux-là pourront joindre au commerce du monde la culture des talents. Ils promettent une éducation plus douce, des principes plus convenables, et surtout plus de docilité pour le Gouvernement.

Mais aussi ils seront plus sujets à se dissiper, moins avides de s'instruire; une fois bornés à une place honnête pour les appointements, n'ayant pour aiguillon ni les exhortations d'un supérieur, ni les succès d'un camarade, ils se livreront à la paresse. L'enseignement public, qui était un art, deviendra bientôt entre leurs mains un métier. Voilà des inconvénients et des avantages : de quel côté penche la balance?

S'il était permis de prendre un parti dans cette querelle, quand on n'a point d'autorité pour la décider, je dirais que les inconvénients attachés à la seconde méthode rendent la première encore préférable. L'état actuel même des collèges substitués aux Jésuites en est une preuve. Il n'y en a aucun où il ne se soit élevé entre les instituteurs séculiers des disputes scandaleuses. L'enseignement public en a souffert partout; les écoliers se sont rebutés et dispersés. Il ne me serait pas difficile de citer dix collèges florissants sous l'administration des Jésuites, qui ne sont plus aujourd'hui que des déserts. Et cependant l'entretien de ces maîtres, dont les leçons n'attirent plus personne, est infiniment plus coûteux que celui des Jésuites, que l'on suivait avec empressement.

QUE LA MÉTHODE D'ENSEIGNER DES JÉSUITES N'ÉTAIT PAS PLUS BLAMABLE QUE CELLE DES UNIVERSITÉS

Quand on vient à la méthode, on se trouve dans le même embarras. Celle des Jésuites est atteinte et convaincue de ne rien valoir. On la critique, on la déchire, on la ridiculise; ce sont les Universités surtout qui triomphent sur cet article.

A les entendre, tout est perdu dans les Écoles depuis que la Société a eu l'audace d'en ouvrir. Les sciences ont dégénéré du moment qu'elle a entrepris de les montrer. Il y a aussi des pays où les chirurgiens démontrent qu'on ne sait plus raser depuis que les perruquiers se sont mêlés de faire la barbe.

Je ne veux ici ni développer la manière des Jésuites, ni la comparer avec celle de l'Université. J'avouerai seulement qu'elles me paraissent toutes deux absolument les mêmes, et par conséquent également mauvaises.

Dans l'une et dans l'autre, on passe six à huit ans à étudier avec dégoût une langue qu'on est très loin de savoir, quand on sort des lieux où on l'apprend; on consume sans fruit le temps précieux de la jeunesse à rebattre des règles de syntaxe qu'on n'entend pas. Il n'y a rien de si abstrait que les combinaisons de ces règles; et par conséquent il est ridicule d'y vouloir assujettir l'esprit neuf et dissipé des enfants.

On fait dans ce qu'on appelle la réthorique des déclamations ampou-

lées, qui ne ressemblent à aucun genre d'éloquence permis et usité parmi nous. On est accablé d'éloges et de couronnes, quand on a placé, dans de mauvaises phrases mesurées, quelques hémistiches de Virgile et d'Ovide : cela s'appelle faire des vers latins. On est rigoureusement puni, si l'on s'avise de lire ou d'imiter nos bons auteurs français.

On vient enfin à dix-huit ans en Philosophie ; mais quelle Philosophie! où il faut donner un an aux règles du syllogisme, aux chimères aussi absurdes que subtiles de la métaphysique, à des principes de morale débités sèchement, et sans aucune liaison avec ce qui se passe dans le monde! Car on peut remarquer que, quoique Aristote semble banni de nos Écoles, sa méthode y règne encore pourtant tout entière. On n'étudie pas la philosophie aujourd'hui dans les Collèges autrement que du temps d'Albert le Grand et de saint Thomas.

On a osé depuis vingt ans y mêler un peu de géométrie et de physique expérimentale, encore ce n'a pas été sans de vives oppositions de la part des vieux Docteurs, qui, ne connaissant rien de plus beau que les *Cathégories*, les livres de *Ethica* et le traité de *l'Ontologie*, n'imaginaient pas qu'on eût besoin d'autre chose pour former l'esprit et le cœur de la jeunesse.

Aussi un jeune homme sort-il de là parfaitement neuf, parfaitement ignorant, n'ayant pas entendu un mot de ce que ces maîtres se sont vantés de montrer, au libertinage près, dont il a peut-être donné ou reçu quelques leçons.

A toutes les belles connaissances qu'on a ainsi acquises gratis dans la Faculté des arts, veut-on joindre celles que vend la Faculté de droit? on va quatre fois par an donner de l'argent chez un homme qui porte une grande robe noire, et qui s'appelle un Professeur : ce Professeur compte gravement si la somme est juste; puis il enregistre l'aspirant sur son livre de compte. Ce manège se répète douze fois. Dans l'intervalle, on soutient des thèses sur les lois, dont les unes n'ont aucune espèce d'authenticité, les autres sont oubliées depuis douze ou quinze cents ans.

Ceux qui réussissent, reçoivent toujours pour leur argent des patentes qui les créent bacheliers, licenciés, et tout le monde réussit : car, pour aider les mémoires faibles, les esprits lents, on leur donne d'avance par écrit les réponses qui doivent être faites devant une assemblée de vieux Docteurs incorruptibles, établis juges souverains du mérite et engagés par serment à ne souffrir aucune espèce de fraude. A des travaux si pénibles, succède la récompense; on a enfin la satisfaction de tirer son dernier parchemin, et de se voir Docteur *in utroque*.

Pour des personnes qui commencent cette étude tard, et qui sont pressées de savoir, il y a encore une autre méthode moins gênante, qui s'appelle le bénéfice d'âge. Il leur en coûte un peu plus d'argent; mais on leur fait faire en six mois les progrès que les autres ne font qu'en trois ans.

Voilà à la lettre l'éducation que l'on reçoit dans les Universités. Je ne conçois pas qu'elles puissent à cet égard faire des reproches à ces malheureux Jésuites : peut-être ne faisaient-ils pas mieux; mais certainement aussi ils ne faisaient pas plus mal.

Je soupçonne un homme, devenu célèbre à leurs dépens, de s'être un peu laissé surprendre, quand il donne si hautement la préférence à l'éducation des Collèges laïques sur celle des maisons tenues par des Réguliers.

Il accuse celles-ci d'être encore soumises aux vieilles règles, de ne suivre qu'une méthode pédantesque. Un seul traité, dit-il, d'un Professeur de l'Université a répandu plus de lumières sur ces sciences que tous les livres des Jésuites.

Je ne sais, je vois dans les mains de tous les écoliers, sans exception, les bons auteurs latins avec des notes et des commentaires faits par des Jésuites. Je ne vois sur l'usage de ces auteurs, de la part des Universités, qu'un seul bon livre : c'est le *Traité des études* de Rollin, et c'est malheureusement celui dont on se sert le moins dans les Collèges. On y voit paraître, comme dans les classes de la Société, les monuments des beaux siècles d'Athènes et de Rome, réparés et éclaircis presque de la main des Jésuites : ainsi au mérite de les expliquer sans intérêt aux écoliers qui venaient les écouter en personne, ces Pères joignaient encore celui d'en faciliter l'intelligence aux disciples mêmes de leurs ennemis.

Je suis très éloigné de dire ou de penser que les Universités soient dépourvues de gens de mérite. Il y a plusieurs de leurs membres qui ouvrent les yeux, et qui rougissent du joug dont ils ne peuvent se délivrer; mais tel est le malheur de tous les corps. L'usage y domine en maître. Heureux quand, en se formant, ils en adoptent un bon! Celui qui est une fois établi ne peut plus se changer. La pesante habitude élève entre eux et les progrès de la raison une muraille impénétrable. Quiconque ose entreprendre d'y faire brèche passe pour un téméraire, qu'on persécute, et souvent qu'on déshonore.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LETTRE DE LEIPZIG

Le corps enseignant de notre Université s'est enrichi, durant les deux derniers semestres, par l'accession de nouveaux membres. La Faculté de théologie a habilité comme privat-docent M. le docteur en philosophie Schnedermann, qui traitera des dogmes. Dans la Faculté de droit, M. le docteur en droit Rodolphe Wagner parlera du droit allemand. Dans la Faculté de médecine, M. le docteur en médecine Erb s'occupera de pathologie nerveuse. Antérieurement professeur extraordinaire à Heidelberg, il a ouvert à Leipzig son cours de pathologie et de thérapeutique spéciales. Il s'est aussi chargé de la direction de la polyclinique. De plus, M. le docteur en médecine Neisser s'est *habilité* pour un cours sur les maladies cutanées et sur la syphilis. Dans la Faculté de philosophie, M. le docteur en philosophie Félix Klein, pendant quelque temps professeur ordinaire à Munich, a été nommé professeur ordinaire de mathématiques. Le physiologue Techner, docteur en philosophie, s'est *habilité* pour la linguistique générale; le docteur en philosophie Marschall, pour la zoologie; le docteur en philosophie von Bahder, pour la *germanistique*; le docteur en philosophie Fraisse, pour la zoologie; le docteur en philosophie Schur, pour les mathématiques. Le docteur en philosophie Wülcker, jusqu'ici professeur extraordinaire, a été nommé professeur ordinaire de langue et de littérature anglaises. En outre, le docteur en droit Schwelbach a fait les démarches nécessaires pour être *habilité*, et cela dans le courant du semestre dernier; mais il n'inaugurera son cours que le semestre prochain. La Faculté de médecine a perdu M. le gynécologue, docteur et professeur extraordinaire Ahlfeldt, qui a été appelé à une chaire dans l'Université de Giessen. La Faculté de philosophie a perdu de la même manière, par suite d'une nomination à Giessen, M. le docteur et professeur extraordinaire Braune, germaniste. L'Université de Leipzig a fait, il y a deux semaines, une perte douloureuse par le décès de M. le docteur en philosophie Loth, professeur extraordinaire et rédacteur du journal que publie la Société allemande orientaliste.

Quant aux établissements scientifiques, ils ont pareillement éprouvé une série de modifications. Le musée zoologique, placé jusqu'ici en ville, dans le grand édifice de l'Université, a été transféré dans un magnifique bâtiment, situé dans le faubourg du Sud. On remarque d'ailleurs que les sciences médicales et naturelles s'éloignent de plus en plus du grand édifice de l'Université, pour se concentrer dans la partie méridionale de la ville.

Le local auparavant assigné au musée zoologique est présentement occupé par le musée archéologique, qui pourra désormais prendre un développement considérable. Avant peu, dit-on, les séminaires philologiques (*die philologischen Seminarien*) obtiendront des espaces plus commodes. On a ajouté au *séminaire historique* une section particulière destinée à l'histoire ancienne; la direction en a été confiée provisoirement à M. le docteur en philosophie et professeur Gerdthausen (?) ainsi qu'à M. le *privat-docent* Édouard Meyer, docteur en philosophie. De plus, le gouvernement vient d'accorder à cette section du séminaire une subvention de 2,000 marks (2,500 francs), pour la création d'une bibliothèque qui sera ensuite, comme la bibliothèque de la section du moyen âge et celle de la section des temps modernes, entretenue par les cotisations semestrielles des membres d'une société *ad hoc*.

Les legs généreux destinés à venir en aide au corps enseignant dans ses travaux scientifiques, ont été, cette fois-ci encore, utilisés de la manière la plus fructueuse. Ainsi, sur la rente fondée par feu le professeur Albrecht, M. le professeur Gerdthausen (?) a reçu la somme nécessaire pour aller étudier les précieux manuscrits des couvents du mont Sinaï. De même, M. le docteur Brugman a obtenu une allocation qui lui a permis de faire un voyage scientifique en Lithuanie; de ce voyage résultera la publication d'un recueil des contes populaires de la Lithuanie. M. le licencié en théologie Enthe, rédacteur du journal de la Société allemande qui se propose une étude approfondie de la Palestine, a reçu de cette Société et de la rente Albrecht les fonds nécessaires pour aller parcourir la Palestine. Il s'est promis d'y faire procéder à des fouilles pour élucider la question des murs qui entouraient la ville de Jérusalem; il projette en outre d'étudier la ville de Gaza.

Notre Société royale des sciences de Leipzig jouit d'un legs fait par feu M. le docteur Kärtel, et dont la rente est destinée à venir en aide à de jeunes savants qui, après avoir fait leurs études à Leipzig, se livrent plus tard à des travaux scientifiques. Ce fonds produit tous les deux ans un revenu de 2,800 marks (3,500 francs). L'hiver dernier, cette rente fut utilisée pour la troisième fois; elle fut alors accordée à M. Neumann, docteur en philosophie, qui se propose de publier au complet les écrits des adversaires du christianisme dans les premiers siècles de notre ère.

Je continuerai sous peu mon rapport, et je vous donnerai alors quelques détails statistiques sur le nombre des professeurs et sur les jeunes gens qui suivent les cours de notre Université.

LETTRE DE SUISSE

La cause de l'enseignement supérieur, en Suisse, trouve en ce moment un intérêt tout particulier dans les discussions et motions relatives aux réformes que pourrait subir l'École polytechnique fédérale de Zurich. Cet établissement a le rang d'une Université pour les études pratiques et techniques; il existe depuis plus de vingt-cinq ans. Une réunion d'anciens élèves de cet établissement a donné, il y a quelque temps, le ré-

sumé de ses vœux et rapports relatifs aux modifications désirables, dans une pétition adressée au Conseil fédéral; au commencement de la présente année, a eu lieu une conférence de représentants des cantons, assistés des directeurs de plusieurs établissements supérieurs d'instruction, lesquels se sont occupés de la question pendante. Un des membres de l'École polytechnique précitée, M. Rambert, professeur de langue et de littérature françaises depuis vingt et un ans, vient de quitter cet établissement pour accepter un poste à l'Université de Lausanne, dans son pays natal (le canton de Vaud). Ce savant, dans les numéros des 15 et 16 février 1881 du *Journal de Genève*, a publié les résultats de son expérience et l'expression de ses désirs relatifs à l'École polytechnique de Zurich. Les défauts qu'il signale concernent particulièrement les conditions mises à l'admission des nouveaux élèves. Il y a des élèves qui, sortis d'excellents établissements, tels que des gymnases et des *Realschulen*, arrivent bien préparés pour l'enseignement qu'ils doivent recevoir dans l'École polytechnique; mais il en est d'autres qui sont loin de posséder ce qu'on appelle une culture générale; ils n'en sont pas moins admis. M. Rambert conseille d'ouvrir pour cette catégorie d'élèves un cours préparatoire et d'éliminer, à la suite d'examens, ceux de ces jeunes géens dont la préparation spéciale est évidemment insuffisante. Malgré cela, dit M. Rambert : « l'École polytechnique court sans cesse le risque d'être envahie par un flot de jeunes gens que l'on peut appeler *illettrés*, assez forts en mathématiques pour résoudre certains problèmes déterminés, d'ailleurs dénués de toute culture, sachant lire, mais n'ayant pas lu et incapables de rédiger, dans une langue quelconque, une pièce quelconque ».

Ce fâcheux état de choses s'est quelque peu amélioré dans ces dernières années; il était temps, car les illettrés formaient les 30/100 du nombre des écoliers. La cause en est dans les améliorations des écoles qui, « sur plusieurs points de l'Europe », préparent aux Études techniques; elle provient aussi de la crise « qui pèse aujourd'hui sur la plupart des carrières auxquelles les élèves du *Polytechnicum* se destinent ». Quoi qu'il en soit, le progrès accompli est encore insuffisant et n'empêche pas la demande des réformes nécessaires.

La base légale de la conférence précitée a été la motion d'une réforme à proposer au Conseil fédéral, en ce qui concerne les épreuves d'admission imposées aux nouveaux élèves; on a dû consulter le personnel de l'École polytechnique sur les abus auxquels il importe de remédier.

Une difficulté principale, qu'il s'agit d'aplanir, consiste à savoir de quelle manière on pourra établir l'unité dans les études préparatoires. En Suisse, outre la diversité de langues, il faut tenir compte des particularités cantonales. En effet, certains cantons ne sont pas assez riches pour entretenir des écoles préparant les élèves aux études du *Polytechnicum*. La motion tendant à exprimer au Conseil fédéral le désir de laisser tomber le *cours préparatoire*, cette motion a été appuyée par la presque totalité des représentants des cantons. Mais l'exécution d'une pareille décision ne sera guère possible que lorsqu'on se sera entendu avec les cantons sur les moyens de fonder des écoles préparatoires.

Une autre motion tend à élever de dix-sept à dix-huit ans l'âge requis pour entrer au *Polytechnicum*; on veut de la sorte obtenir des élèves une instruction plus mûre.

Il faut en outre que les écoles préparatoires emploient en moyenne six ans et demi pour préparer leurs élèves aux hautes études techniques. Il est nécessaire, de plus, de mettre ordre à la trop grande quantité et variété de matières qui font l'objet de l'enseignement du *Polytechnicum*. Il s'agit, non pas de rehausser le niveau de l'Enseignement de certaines sciences, mais de concentrer les études sur les questions principales, qui seules doivent être approfondies. On se propose d'insister, dans l'examen à subir par les candidats qui veulent entrer au *Polytechnicum*, outre les certificats délivrés par les écoles préparatoires, d'insister, dis-je, un peu moins sur les mathématiques, mais davantage sur la culture générale, notamment en ce qui concerne la linguistique.

M. Rambert, dans ses lettres (et nous sommes d'accord avec lui sur ce noint), désire que l'examen relatif à la culture générale ait sur l'admission des candidats, une influence plus grande que celle qu'on a cru devoir lui accorder jusqu'ici.

Outre les réformes qu'il souhaiterait voir introduire dans la direction et dans la discipline du *Polytechnicum*, M. Rambert demande, dans l'intérêt de la Suisse romande, que l'enseignement de la langue française reçoive un développement plus considérable.

Sans doute, il ne peut-être question d'établir des cours obligatoires faits en langue française, cet idiome n'étant pas celui de la majorité des élèves; on ne peut non plus exiger que les sciences principales soient enseignées dans deux ou même trois cours parallèles (en allemand, en français et en italien). « Mais n'y aurait-il pas un réel avantage à ce que certains cours d'intérêt général, ceux d'histoire par exemple et d'économie politique, fussent offerts en allemand et dans une de nos langues latines? Tout le monde y gagnerait. Nos élèves allemands trouveraient plus d'occasions de se familiariser avec des langues que la plupart demandent à apprendre. Ils y gagneraient aussi de faire connaissance avec une manière de sentir et de penser contre laquelle ils ont quelquefois de singuliers préjugés. Quant à nos jeunes gens de la Suisse romande, ils auraient plus d'appui, plus de conseils; ils se sentiraient plus entourés. »

Pour en finir, permettez-moi, à propos de ma lettre du 1er février de l'année courante, de rectifier quelques malentendus auxquels pourrait donner lieu la traduction, en une langue étrangère, du rapport que j'avais envoyé.

1° L'entretien de l'Université de Bâle et son organisation réglée par l'État, ont été modifiés par une loi en date de l'année 1866, et *c'est pour cette raison* qu'il n'est pas question de l'Université dans la loi scolaire promulguée cette année-ci (1881);

2° Ce n'est pas à Berne ni à Genève que les Facultés médicales font défaut, mais bien à Neuchâtel et à Lausanne;

3° On n'a pas augmenté d'un an le temps pendant lequel les élèves doivent suivre les cours du gymnase; on exige seulement une année d'études de plus de la part de ceux qui ne se proposent pas de continuer leurs études à l'Université ou aux autres écoles supérieures;

4° L'enseignement religieux à Bâle rentre exclusivement dans le domaine de l'Église, seulement à partir de l'époque où il n'est plus donné dans l'école, c'est-à-dire après la sixième année d'études.

H. S.

L'ENSEIGNEMENT DES FILLES A CAMBRIDGE

Cambridge le 2 mars 1881.

Monsieur,

Je lis dans votre numéro du 15 février, page 219 : « L'Université Harvard était, depuis plusieurs années déjà, ouverte aux deux sexes, etc. » Je crois utile de fournir sur ce point quelques explications pour éviter à vos lecteurs de fausses interprétations; il s'agit, dans le changement auquel vous faites allusion, de la faculté accordée aux femmes de se présenter aux examens annuels d'admission, préliminaires ou définitifs. Les *candidates* qui ont passé un examen satisfaisant reçoivent un certificat de capacité; elles ne sont admises, à aucun titre, aux cours réguliers du Collège ou de toute autre branche de l'Université. La première *étudiante* de Harvard n'existe encore que dans les nuages de l'avenir, sous le point de vue d'une instruction commune aux deux sexes dans les mêmes locaux. Mais je dois ajouter, en guise de correctif, qu'il s'est fondé à Cambridge, sous le patronage d'un comité de dames et le titre de *Collegiate instruction for women* (1), une institution parallèle au Collège, que l'on appelle communément l'*Annexe*. Les professeurs du Collège y répètent un certain nombre de leurs cours à des jeunes filles divisées en élèves régulières et élèves libres. Cette institution, qui n'en est qu'à sa seconde année d'existence, a eu un début plus que satisfaisant et promet beaucoup pour l'avenir. Comme j'aurai à traiter plus longuement, dans la suite de mon travail sur Harvard, la double question des examens pour les femmes et de l'annexe, je dois me contenter aujourd'hui de renseignements sommaires.

Veuillez agréer, Monsieur, l'assurance de mes sentiments les plus distingués.

A. JACQUINOT.

CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE A L'ACADÉMIE DE DOUAI

Monsieur le Président de la Société d'Enseignement supérieur,

J'ai l'honneur de vous informer que je viens d'organiser dans mon Académie des conférences pédagogiques d'enseignement secondaire. Je vous envoie, à titre de renseignement, un exemplaire de chacun des questionnaires que j'ai adressés aux professeurs des lycées et collèges de l'Académie.

Veuillez agréer, monsieur le Président, l'assurance de mes meilleurs sentiments.

Le recteur de l'Académie de Douai,

P. FONCIN.

(1) C'est un établissement d'instruction secondaire pour les filles, créé à l'aide de donations particulières et complétement indépendant de l'Université, sous le rapport de l'administration et des ressources pécuniaires.

CLASSES ÉLÉMENTAIRES

Lecture. — Quel temps doit-on consacrer à la lecture? Quels ouvrages doit-on employer? Comment doit-on faire lire?

Ecriture. — Quel genre d'écriture est-il préférable d'adopter?

Récitation. — Quel temps doit-on consacrer à la récitation? Dans quelle mesure faut-il faire apprendre de la prose et de la poésie? Quels auteurs et quels morceaux doit-on choisir? Comment doit-on faire réciter?

Français. — Comment faut-il faire apprendre la grammaire? Quelles considérations doivent présider au choix de la dictée et comment doit-on la corriger? Quels exercices de style doit-on donner?

Histoire. — Est-il nécessaire de mettre un livre entre les mains des élèves? Comment doit se faire la leçon d'histoire?

Géographie. — Quels sont les devoirs à donner en géographie?

Arithmétique et géométrie. — Est-il nécessaire de mettre un livre d'arithmétique (théorie ou pratique) entre les mains des élèves? Par le tracé des figures géométriques, doit-on entendre la mesure de ces figures en septième et en huitième?

Leçons de choses. — Histoire naturelle. — Physique. — Faut-il dicter le résumé de la leçon ou la faire résumer aux élèves? Ne serait-il pas à souhaiter qu'il y eût dans chacune des classes un choix de livres ayant rapport à cet enseignement et qui seraient le complément du musée scolaire de ces classes? Quels seraient ces livres? Comment peut-on répartir les différentes matières du programme par mois, de manière à le voir complètement dans l'année? Quel emploi du temps faut-il adopter dans chaque classe?

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

1. — Quelle doit être la distribution du temps dans les classes d'histoire et de géographie?

2. — Quel doit être le caractère des résumés?

3. — Quel doit être le caractère des leçons d'histoire et de géographie?

4. — Comment convient-il de faire les classes de quatrième, de cinquième et de sixième?

5. — Comment convient-il d'interroger les élèves, et par quels exercices peut-on les habituer à parler?

6. — Faut-il faire faire des rédactions aux élèves, et quel genre de rédactions?

7. — Quel genre de cartes doit-on demander aux élèves?

8. — Quel genre de compositions d'histoire ou de géographie doit-on proposer aux élèves?

9. — Que doit être la composition française sur un sujet historique qui pourra être proposée aux candidats au baccalauréat ès lettres?

10. — Quels vœux peut-on émettre pour les interrogations en histoire et en géographie aux examens des baccalauréats?

11. — Quels vœux peut-on émettre pour la révision des programmes d'histoire et de géographie?

12. — Quels livres d'histoire et de géographie, quels atlas convient-il de recommander aux élèves, et quel doit en être l'usage?

13. — Quel doit être le matériel d'une classe de géographie?

14. — De quels livres doit être composée une bibliothèque de quartier?

DESSIN

1. — Est-il avantageux de confier à un même professeur l'enseignement du dessin géométrique et celui du dessin d'imitation?

2. — Quelles difficultés, en se conformant aux programmes, rencontre-t-on : 1° dans les dispositions du local? 2° dans l'état du matériel et des modèles? 3° dans le nombre des élèves assistant aux mêmes cours? 4° dans le règlement de la durée et du nombre des leçons? 5° dans la nécessité de mesurer la marche du cours, non aux aptitudes de l'élite, mais à la faiblesse de la classe entière?

3. — N'est-il pas nécessaire que la leçon de dessin soit précédée d'une explication au tableau noir?

4. — Quels sont les meilleurs procédés pour l'enseignement du dessin à main levée dans les classes élémentaires?

5. — Par quels moyens convient-il de donner aux commençants les notions que comportent les programmes sur la représentation des corps par la méthode des projections et par la perspective?

Dessin géométrique.

1. — A quel degré de l'enseignement convient-il de commencer l'étude du dessin géométrique avec l'emploi des instruments?

2. — N'est-il pas indispensable que les élèves aient un cahier de croquis faits à main levée?

Dessin d'imitation.

1. — D'où vient le peu de goût de la majorité de nos élèves pour le dessin? Comment pourrait-on éveiller en eux le sentiment artistique?

2. — Le professeur ne pourrait-il pas conduire en été ses élèves à la campagne pour leur apprendre à saisir rapidement une perspective au crayon ou même à l'aquarelle?

3. — Les conditions dans lesquelles les candidats aux écoles spéciales continuent de subir les épreuves du dessin vous semblent-elles conformes à l'esprit des programmes qui règlent aujourd'hui cet enseignement?

CLASSES DE GRAMMAIRE

1. — N'est-il pas urgent, pour éviter l'encombrement des classes, qu'un examen très sérieux, portant surtout sur le français, ait lieu à la fin de la septième, et arrête rigoureusement au passage les élèves notoirement insuffisants? Quelle forme pourrait-on adopter pour cet examen?

2. — Ne serait-il pas nécessaire de modifier l'examen de grammaire

à la fin de la quatrième, suivant la nature des études que doivent entreprendre ensuite les élèves?

3. — N'y aurait-il pas à modifier le plan des programmes d'histoire des classes de grammaire, et à les mettre mieux en harmonie avec l'enseignement littéraire de ces classes?

4. — N'y aurait-il pas profit à diviser le second cycle d'études non plus en première, deuxième et troisième année, mais en cours distincts de français, de latin et de grec, confiés chacun à un professeur spécial?

5. — La mémoire n'est-elle pas la base de toute étude sérieuse dans les classes élémentaires et de grammaire? Ne lui a-t-on pas fait une part trop restreinte dans les nouveaux programmes?

6. — Quel est le meilleur plan à suivre pour l'étude du français? Faut-il faire des analyses grammaticales et logiques? Sous quelle forme et dans quelle proportion? Faut-il consacrer un temps déterminé à l'étude des étymologies?

7. — *Langue latine.* — L'étude de la syntaxe doit-elle se faire seulement par les exemples rencontrés çà et là dans les auteurs? Dans ce cas, quelle est la meilleure manière de fixer ces notions? Le thème ne doit-il pas être surtout un exercice de règles?

8. — La version latine doit-elle se faire mot à mot? Sous quelle forme? L'explication cursive est-elle possible dans nos classes de grammaire? Comment faut-il la pratiquer?

QUESTIONNAIRE DE MATHÉMATIQUES

1. — Ne serait-il pas avantageux qu'un accord préalable s'établît, au début de l'année, entre les divers professeurs d'une même classe, pour régler le nombre et l'importance des leçons et des devoirs à donner à leurs élèves communs?

2. — Serait-il utile que les professeurs fussent en rapport avec les familles des élèves?

3. — Quel est, dans chaque classe, l'ordre préférable pour enseigner les différentes parties des mathématiques?

4. — Faut-il enseigner en vue des élèves faibles, avec conférences pour les plus avancés, ou inversement?

5. — Vaut-il mieux commencer par interroger les élèves, ou expliquer d'abord la leçon?

6. — Vaut-il mieux dicter le cours, ou l'expliquer en chargeant les élèves de rédiger leurs notes?

7. — Y aurait-il avantage à ce que chaque professeur fît autographier son cours?

8. — Quel est le moyen pour arriver à faire garder aux élèves la solution des problèmes?

9. — Vaut-il mieux donner dans chaque composition une seule question ou plusieurs?

10. — Certaines questions étant visées plusieurs fois dans l'ensemble des programmes, de quelle manière doit-on les traiter aux différentes époques où elles se présentent?

11. — Quelle doit être, pour les mathématiques, l'importance des examens de passage d'une classe à la suivante, notamment pour l'entrée

en mathématiques préparatoires? Quelles doivent être les attributions et la composition du jury?

12. — Conviendrait-il de mettre un examen scientifique à la première partie du baccalauréat ès lettres?

13. — La cosmographie ne faisant plus partie du programme du baccalauréat ès lettres, comment pourrait-on obtenir, en rhétorique, quelques résultats dans l'enseignement de cette partie du cours?

14. — Pourrait-on rendre l'enseignement de la géométrie descriptive, en mathématiques élémentaires, plus complet et plus pratique? Quelle part doit-on y faire à l'enseignement par l'aspect?

15. — La géométrie doit-elle être, en sixième et cinquième, un simple auxiliaire du dessin, ou bien doit-on la démontrer?

16. — Dans quel esprit doit-on user, dans les classe sinférieures, des démonstrations dites « tachymétriques », pour habituer les enfants à croire leur raison plutôt que leurs yeux?

17. — Ne devrait-on pas faire ressortir davantage, en mathématiques élémentaires, l'idée de variation, de continuité et de limite?

18. — Est-il utile de prononcer le nom de quantités imaginaires en mathématiques élémentaires?

19. — Doit-on préférer, en mathématiques élémentaires, les tables à 5 ou à 7 décimales?

20. — Prière de formuler, outre les réponses à ces questions, les observations ou additions jugées utiles.

ENSEIGNEMENT SPÉCIAL. — SCIENCES

1. — Quel temps devrait être consacré à la révision du cours précédent?

2. — Quelles seraient les mesures à prendre pour que les élèves, à leur entrée dans l'enseignement spécial, fussent en état de suivre sérieusement?

3. — Y aurait-il avantage à exiger la production du certificat d'études primaires?

4. — Quelle est l'importance des examens dits de passage?

5. — Quels avantages serait-on en droit d'attendre d'une disposition qui accorderait au diplôme de fin d'études quelques-uns des privilèges accordés aux deux baccalauréats?

6. — Vaut-il mieux dicter le cours, ou faire prendre aux élèves des notes qui leur servent, à l'aide de livres, à préparer la leçon?

7. — Quelle est la meilleure manière de faire prendre et conserver la solution des problèmes corrigés?

8. — En mathématiques, ne serait-il pas bon de faire précéder la démonstration d'une proposition, d'applications numériques?

9. — L'étude de la trigonométrie doit-elle précéder celle de la mécanique? En chimie, deuxième et troisième année, pourrait-on séparer l'étude des corps de celle de leurs applications industrielles?

CLASSES DE LETTRES

1. — Combien peut-on donner de devoirs écrits par quinzaine?

2. — Combien de temps peut-on consacrer aux différentes explications?

3. — Quel système avez-vous adopté pour les explications approfondies et les explications cursives?

4. — Comment faites-vous étudier l'étymologie et la métrique?

5. — Quelle forme convient-il de donner à la composition française dans chacune des classes de lettres?

6. — Comment donnez-vous les notions d'histoire littéraire?

7. — Pouvez-vous, sans fatigue pour les élèves, consacrer une classe entière de deux heures, uniquement, soit au grec, soit au latin, soit au français?

8. — Ne serait-il pas utile de savoir comment MM. les examinateurs interprètent le nouveau règlement du baccalauréat sur la composition française et les explications orales? (Question spéciale à la rhétorique.)

9. — Avez-vous essayé de faire faire, sans dictionnaire, des compositions de version latine et de version grecque? (Question spéciale à la deuxième et à la troisième.)

10. — Comment partagez-vous les trois heures assignées par le programme à l'enseignement du français? (Question spéciale à la troisième.)

ENSEIGNEMENT SPÉCIAL. — SECTION LITTÉRAIRE

Français.

1. — Faut-il faire apprendre la grammaire sur un livre?

2. — Est-il préférable de dicter chaque jour quelques règles, après les avoir expliquées, et de donner des exercices qui s'y rapportent?

3. — Doit-on corriger la dictée aussitôt après l'avoir donnée?

4. — Les devoirs doivent-ils être rapportés sur cahier ou sur copie?

5. — En deuxième année doit-on encore donner des analyses grammaticales et logiques?

6. — Dans l'analyse d'une pièce, doit-on insister sur le résumé de cette pièce ou sur la critique littéraire?

Histoire.

7. — Les élèves doivent-ils apprendre l'histoire sur un livre?

8. — Un résumé dicté et développé ensuite par le professeur ne serait-il pas préférable?

Géographie.

9. — Est-il nécessaire d'exiger des élèves le tracé des parallèles et des méridiens sur toutes les cartes?

10. — En troisième et en quatrième année, la géographie commerciale ne doit-elle pas avoir la prépondérance sur la géographie physique?

11. — L'importance commerciale des villes ou des ports étant sujette à de fréquents changements, ne faudrait-il pas encourager des publications nouvelles dont un exemplaire serait placé dans chaque étude?

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ACTES DE LA SOCIÉTÉ

Groupe de Paris.

SECTION DES LETTRES

La section des lettres a tenu plusieurs séances, où elle a discuté les questions des jurys de baccalauréat.

Les procès-verbaux des premières séances ont été publiés. La section a décidé que les procès-verbaux ultérieurs ne le seraient pas. Elle a décidé qu'à la suite de chaque discussion, un de ses membres rédigerait un rapport où seraient résumées toutes les opinions, et qui se terminerait par l'expression d'un vœu.

M. Petit de Julleville a été chargé de rédiger le rapport résumant la discussion relative à la question du baccalauréat.

Ce rapport est imprimé dans le présent numéro de la *Revue*, p. 346 et suivantes.

A la suite de la lecture de ce rapport et après une courte discussion, la section des lettres du groupe de Paris a déclaré adhérer *à l'unanimité* au vœu suivant, déposé par M. Petit de Julleville :

« Considérant qu'il est utile aux études secondaires que les Facultés continuent à prendre part aux examens du Baccalauréat ; mais qu'en même temps il est nécessaire, dans l'intérêt de l'Enseignement supérieur, de les soulager autant que possible dans cette partie de leurs fonctions,

« Nous exprimons le vœu que, tout en laissant aux professeurs de l'Enseignement supérieur la présidence et la direction de l examen, on leur associe des docteurs et des agrégés pris en dehors des Facultés, ainsi qu'il est expliqué dans le rapport lu dans la séance du vendredi 2 avril. »

Groupe de Toulouse.

—

SÉANCE DU 25 MARS 1881

Étaient présents :

MM. Filhol (Édouard), directeur de l'École de médecine, professeur à la Faculté des sciences; — Bonfils, doyen de la Faculté de droit; — Baillaud, doyen de la Faculté des sciences; — Lartet, professeur à la Faculté des sciences; — Toussaint, professeur à l'École de médecine; — Sabéda, professeur à l'École de médecine; — Pégot, professeur à l'École de médecine; — Caubet, professeur à l'École de médecine; — Rozy, professeur à la Faculté de droit; — Deloume, professeur à la Faculté de droit; — Molinier (Victor), professeur à la Faculté de droit; — Bressolles (Joseph), professeur à la Faculté de droit; — Vidal, professeur à la Faculté de droit; — Campistron, professeur à la Faculté de droit; — Wallon, professeur à la Faculté de droit; — Paget, professeur à la Faculté de droit; — Arnaud, professeur à la Faculté de droit; — Lallier, professeur à la Faculté des lettres; — Lebègue, professeur à la Faculté des lettres; — Benoist, professeur à la Faculté des lettres; — Penjon, professeur à la Faculté des lettres; — Guiraud, professeur à la Faculté des lettres; — Molinier (Charles), professeur à la Faculté des lettres; — Hallberg, professeur à la Faculté des lettres; — Mérimée, professeur au lycée; — Mazuel, professeur au lycée; — Feuille, professeur au lycée.

La séance est ouverte à 8 heures et demie du soir.

MM. Rozy, Deloume, Molinier (Victor), Bressolles (Joseph), Vidal, Campistron, Wallon, Paget, Arnaud, professeurs à la Faculté de droit; M. Lartet, professeur à la Faculté des sciences; MM. Toussaint, Sabéda, Pégot, professeurs à l'École de médecine; M. Filhol (Édouard), directeur de l'École de médecine; MM. Penjon, Molinier (Charles), professeurs à la Faculté des lettres; MM. Mérimée, Mazuel, Feuille, professeurs au lycée, déclarent faire adhésion à la Société d'enseignement supérieur (groupe toulousain).

MM. Duméril, doyen de la Faculté des lettres; Girard, professeur de la Faculté des lettres; Joulin, professeur à la Faculté des sciences; Noguès, professeur à l'École de médecine, non présents à la séance, avaient également envoyé leur adhésion.

La réunion décide, à l'unanimité, qu'il y a lieu de constituer un groupe toulousain de la Société d'enseignement supérieur.

M. Benoist émet le vœu que le groupe de Toulouse, à l'imitation des autres groupes de la Société, se divise en sections correspondant aux différents ordres d'enseignement.

M. Rozy combat cette proposition. Il pense que diviser le groupe en plusieurs sections, ce serait manquer le but qu'on veut atteindre; ce serait émietter des forces qu'il convient de réunir. Les membres de chaque section portant dans leurs délibérations les habitudes d'esprit qui

leur sont propres, seraient exposés à s'attarder dans la routine tout en désirant le progrès. M. Rozy ne demande pas que toutes les questions soient débattues en séance plénière; mais il voudrait que le sectionnement se fît, non pas suivant l'ordre d'enseignement auquel appartiennent les différents professeurs, mais suivant la nature des questions à résoudre. Ainsi, telle commission étudierait l'organisation des conférences, telle autre celle des examens. M. Rozy, professeur de droit, verrait avec plaisir ses collègues de la Faculté des sciences et des lettres siéger avec lui dans une commission et l'éclairer de leurs lumières. Cette fusion, cette pénétration réciproque des esprits, lui paraît éminemment désirable.

M. Benoist répond que les questions, étudiées d'abord dans les différentes sections, pourraient ensuite, si on le jugeait à propos, être portées à l'assemblée générale; la réunion tout entière pourrait donner son avis sur les problèmes préalablement élucidés par les membres les plus compétents.

MM. Bonfils et Lallier font observer qu'il ne s'agit pas, pour le groupe toulousain, de chercher un type nouveau d'organisation. Les membres de ce groupe se proposent d'entrer en communication avec une Société déjà organisée; il est tout naturel qu'ils suivent l'exemple du groupe de Paris et des différents groupes qui se sont déjà formés en province.

M. Baillaud partage jusqu'à un certain point les idées de M. Rozy, seulement il ne propose point de substituer un mode de sectionnement à un autre; il pense que le groupe n'est pas assez nombreux pour qu'il soit nécessaire de le subdiviser; il serait d'avis qu'à chaque réunion on nommât une ou plusieurs commissions pour étudier les questions qui seraient à l'ordre du jour.

M. Benoist fait observer qu'entre l'opinion de M. Baillaud et la sienne il n'y a qu'une nuance; les commissions que M. Baillaud propose de nommer seraient naturellement choisies parmi les membres les plus compétents; ce qui revient à peu près à dire que les questions seraient traitées dans le sein de chaque section avant d'être portées à l'assemblée générale.

M. Baillaud, tout en maintenant son opinion, se rallierait à la proposition de M. Benoist, pourvu que les séances générales fussent assez fréquentes pour que les questions les plus importantes y fussent traitées.

On met aux voix la question : Le groupe de Toulouse se subdivisera-t-il en un certain nombre de sections? — Oui, à la majorité.

Doit-il y avoir autant de sections qu'il y a d'ordres d'enseignement? La réunion admet sans discussion qu'il y aura une section des lettres, une section des sciences, une section de droit. Mais doit-il y avoir une section de médecine? ou la section de médecine doit-elle se confondre avec la section des sciences?

MM. Pégot, Molinier (Victor), pensent qu'il y a avantage à constituer autant de sections qu'il y a d'ordres d'enseignement. Il y a, à la Faculté des sciences, des physiciens, des chimistes, des naturalistes; mais il y a des mathématiciens, que la nature de leurs études ne dispose guère à s'occuper de médecine.

MM. Caubet et Filhol (Édouard) s'associent à ces observations, et font remarquer de plus que les professeurs de médecine, qui songent à former des praticiens, auront à traiter bien des questions de métier sur lesquelles

leurs collègues de la Faculté des sciences ne seraient pas aussi compétents.

M. Sabéda, sans méconnaître ce qu'il y a de fondé dans ces observations, est d'avis cependant qu'il y aurait tout intérêt pour les médecins à écouter dans un grand nombre de cas les avis des professeurs de la Faculté des sciences, de même qu'ils feraient bien, pour traiter les questions de médecine légale, de s'entendre avec leurs collègues de la Faculté de droit.

La réunion, consultée, décide à la majorité que la médecine doit former une section indépendante.

Elle décide, également à la majorité, qu'il y aura deux réunions plénières par an, l'une dans la première quinzaine de mars, l'autre dans la seconde quinzaine de juin, sans préjudice des convocations qui pourront être faites dans l'intervalle, s'il se présente des questions importantes à examiner.

Il est ensuite décidé que chaque membre du groupe toulousain payera une cotisation supplémentaire de 2 francs, destinée à subvenir aux frais de convocation et de correspondance.

La réunion procède ensuite à la nomination d'un bureau. Elle décide qu'il sera nommé :

1° Un président;
2° Trois vice-présidents;
3° Un secrétaire principal et un secrétaire adjoint;
4° Un trésorier.

Le scrutin donne les résultats suivants :

Président : M. Filhol (Édouard), directeur de l'École de médecine.

Vice-présidents : MM. Duméril, doyen de la Faculté des lettres; — Bonfils, doyen de la Faculté de droit; — Baillaud, doyen de la Faculté des sciences.

Secrétaire principal : M. Benoist, professeur à la Faculté des lettres.

Secrétaire adjoint : M. Mérimée, professeur au lycée.

Trésorier : M. Rozy, professeur à la Faculté de droit.

La séance est levée à 10 heures.

Le secrétaire principal du groupe,

Antoine BENOIST.

Groupe de Poitiers.

—

Présidence de M. Arren, doyen de la Faculté des lettres

Ordre du jour de la séance du 9 mars 1881 :

Suite de la discussion sur le nouveau programme du baccalauréat ès lettres. I. Épreuve écrite : *Thèmes allemands et anglais;* II. Épreuve orale : *Explication des auteurs français;* III. *Interrogation sur la littérature française.* Quel sera le caractère de ces épreuves ?

I. *Thèmes allemands et anglais.* — M. Parmentier, professeur de littérature étrangère, croit que les maitres des lycées et des collèges pourraient se méprendre sur la nature des textes qui seront dictés aux candidats. Sans doute l'allemand et l'anglais s'apprennent le plus souvent pour être lus et parlés. Mais la Faculté s'assurera-t-elle, avant tout, que les candidats parlent couramment une de ces deux langues et qu'ils en ont acquis, pour ainsi dire, la pratique journalière? Exigera-t-on la nomenclature des choses usuelles, telle que la présentent les divers *Guides de la conversation à l'étranger*, plutôt que le vocabulaire propre à la littérature, à l'histoire ou à la morale? Ou bien, à un autre point de vue, le texte à traduire devra-t-il être rédigé de manière à provoquer l'application du plus grand nombre possible de règles grammaticales, et les élèves devront-ils préparer cet exercice comme on préparait autrefois les dictées d'orthographe pour le brevet de capacité? La Faculté pense, avec M. Parmentier, qu'il faut réserver à l'épreuve orale le caractère pratique et usuel, comme aussi l'application et l'explication des règles de grammaire qui trouveront leur place dans les exercices de conversation. Quant au thème écrit, il constatera surtout dans quelle mesure les candidats sont capables du double effort que demande cet exercice pour être fructueux. Il s'agit en effet de saisir la pensée et de la dégager des idiotismes de notre langue, puis de la revêtir d'une forme qui soit aussi anglaise ou aussi allemande que la forme dont on la dépouille était française. Pour bien saisir la pensée et la dégager des idiotismes, il faudra que le candidat se soit exercé à l'explication des textes de notre langue, de sorte qu'en faisant un bon thème il ne prouvera pas seulement qu'il possède une langue étrangère, mais aussi qu'il possède le français, qu'il sait le lire et le comprendre. Telle est, de l'avis de la Faculté, la double utilité du thème, et c'est dans cet esprit qu'elle choisira ses textes. Elle ne les demandera pas aux traductions trop littérales des auteurs étrangers, à celles qui reproduisent exactement le tour des phrases, même si ce tour est contraire aux habitudes de notre langue, et qui calquent les idiotismes au lieu de les remplacer par un équivalent. On n'empruntera des thèmes qu'aux traductions qui seront véritablement des œuvres d'écrivains et dont le style aura été revêtu du caractère propre à notre idiome. Mais, le plus souvent, les textes seront tirés d'un écrit classique, facile à comprendre et à interpréter, comme le *Télémaque* ou le *Siècle de Louis XIV*. Quant à l'étendue du texte, elle est fixée d'avance par le temps laissé au candidat (1 heure et demie) : ce pourrait être environ la moitié d'une page in-octavo.

Les solécismes et les barbarismes seront sévèrement jugés : mais, s'ils sont en petit nombre, ils pourront être rachetés par des tournures heureuses et faciles, c'est-à-dire conformes au génie de la langue anglaise ou allemande. M. Parmentier précise en ces termes cette pensée : « Sans doute, on ne voudrait pas toujours exiger l'expression strictement anglaise ou allemande. Un candidat ne serait pas ajourné pour avoir écrit, par exemple : « The impertinent personage ». — « She is dead rich », — « It will now be seen whether he or they are most patriots ». Mais la Faculté aurait peu d'indulgence pour celui qui traduirait : « Je vous accuse réception de.... » par : « I accuse you reception of... » ou : « La mise en accusation du premier ministre », par : « The putting into accusation of the first minister. »

II. *Explication des auteurs français.* — On sait que, d'après le nouveau règlement, le candidat peut désigner, pour chaque classe et pour chaque langue, le prosateur et le poète sur lesquels il désire être interrogé. Cette désignation doit porter sur deux ouvrages d'auteurs différents. Ainsi, à partir de 1882, le candidat désignera, pour le français, un ouvrage en prose et un ouvrage en vers dans le programme de la classe de rhétorique, deux ouvrages de même nature dans le programme de seconde, et deux autres dans le programme de troisième. La Faculté pense que ce droit d'option n'est pas sans inconvénients graves, et que les candidats en useront moins pour varier leur instruction que pour abréger le travail de la préparation. La plupart ne choisiront pas les ouvrages les plus intéressants, mais les plus courts. Ce point de vue les guidera dans leur choix plus encore que les conseils de leurs préparateurs, qui eux-mêmes, sous l'influence des familles, feront de ces ouvrages courts l'objet plus spécial de leur enseignement, et restreindront de la sorte cet enseignement, que le nouveau programme avait au contraire pour but d'étendre et de diversifier. Mettons-nous, en effet, à la place d'un candidat paresseux qui cherche dans les trois programmes de rhétorique, de seconde et de troisième, les trois poèmes et les trois ouvrages en prose dont il remettra la liste à son examinateur. Voici d'abord les ouvrages qu'il *récusera* :

1° *Morceaux choisis de prosateurs et de poètes français des seizième, dix-septième, dix-huitième, dix-neuvième siècles.* C'est proprement toute la littérature française depuis la Renaissance. Ce titre compliqué effrayera notre candidat. Ajoutons qu'il n'aura pas tort. Que faut-il entendre en effet par *Morceaux choisis?* Qui choisira ces morceaux? Pourquoi ne désigne-t-on pas un recueil en particulier? A l'examen, l'interrogateur ne serait pas moins embarrassé que l'interrogé;

2° *Chanson de Roland.* Quoi! toute la *Chanson de Roland!* Les candidats à l'agrégation de grammaire ne doivent en préparer qu'une faible partie. Pourquoi les futurs bacheliers sont-ils plus chargés, sur ce point, que ne l'est peut-être leur professeur de seconde, candidat lui-même à l'agrégation? Sans doute on ne demandera que des notions sommaires. Mais enfin il faudra bien lire le texte à l'examen, l'expliquer..... Le candidat récuse la *Chanson de Roland*;

3° *Joinville.* Écarté pour les mêmes raisons;

4° *Montaigne*, extraits. Écarté comme trop long et difficile à comprendre. Mais ici nous sommes loin d'approuver le candidat. Il est regrettable que l'étude de quelques pages de Montaigne ne soit pas obligatoire;

5° Bossuet : *Sermons choisis.* Trop long;

6° Voltaire : *Siècle de Louis XIV.* Même remarque;

7° Voltaire : *Lettres choisies.* Même remarque;

8°, 9°, 10° Corneille : *Théâtre.* Racine : *Théâtre.* La Fontaine : *Fables* (les six derniers livres). Même remarque.

Tels sont les ouvrages qu'élimineront infailliblement la plupart des candidats, pour abréger leur travail. Ajouterons-nous que quelques-uns, pour d'autres raisons, élimineront peut-être les *Provinciales* et *Tartufe?*

Voici donc quelle sera (à peu près) la liste que les jurys d'examen recevront le plus souvent des mains des candidats :

1° Montesquieu : *Grandeur et décadence des Romains;*

2° Corneille : *Horace;*

3° Bossuet : *Oraisons funèbres*;
4° Racine : *Iphigénie*;
5° Buffon : *Discours sur le style*;
6° Molière : *Le Misanthrope*.

C'est ainsi que le droit d'option laissé aux candidats ira précisément contre les intentions très louables des auteurs du programme. Ils avaient voulu y introduire la connaissance de notre vieille langue : les candidats l'en bannissent. Ils avaient voulu, en faisant des *Provinciales* et de *Tartufe* deux livres scolaires, combattre certains préjugés : les candidats pourront d'eux-mêmes renoncer à lire ces écrits hardis. Ce programme qu'on voulait faire plus large, le voilà plus rétréci, plus étroitement classique que jamais, si l'on maintient le droit d'option.

Le groupe de Poitiers espère que ce droit sera retiré aux candidats avant que l'expérience en signale les inconvénients, qui existent aussi, quoique moins graves, pour les auteurs latins, grecs et anglais ou allemands. Il serait heureux de provoquer les observations des autres groupes sur cette question importante. Mais il répond, dès maintenant, à une objection qui serait tirée du caractère encyclopédique du programme et de son étendue démesurée. Privés du droit d'option, les candidats pourront-ils étudier tant d'auteurs divers?

La réunion est d'avis que, tous les deux ans, une liste prise dans ce programme pourrait être indiquée et imposée aux candidats. Cette liste sera dressée, soit par chaque Faculté pour chaque ressort académique, soit par le ministre. Tous les auteurs du programme actuel y figureraient tour à tour, si bien que l'enseignement des lycées et des collèges, loin de s'immobiliser, se renouvellerait en quelques années. Peut-être trois auteurs pour chaque langue suffiraient-ils à exercer la mémoire et l'intelligence des candidats. Douze auteurs français, grecs, latins, allemands ou anglais donneraient amplement matière à des interrogations variées et approfondies. Un programme plus vaste ne permettrait que des questions superficielles et rendrait l'examen illusoire. L'expérience nous apprend en effet chaque jour que, plus les programmes sont vastes, plus l'examen s'abaisse et plus on risque d'admettre les ignorants pêle-mêle avec les bons sujets;

III. *Interrogation sur la littérature française.* — A partir de 1882, les candidats seront interrogés sur l'histoire de la littérature telle qu'elle sera enseignée dans les classes de troisième, de seconde et de rhétorique. Mais, d'après une disposition transitoire, cette interrogation sera faite, en 1881 et en 1882, *d'après les auteurs expliqués par le candidat*. La réunion estime que cette formule est obscure et vague, et elle se demande pourquoi, en 1881, les candidats ne seront pas interrogés sur les notions de littérature du programme de rhétorique, et, en 1882, sur les notions de littérature des programmes de seconde et de rhétorique? Cette disposition se serait heureusement accordée avec la liberté donnée aux candidats de choisir les auteurs à expliquer dans le programme de rhétorique seulement, en 1881, et dans les programmes de seconde et de rhétorique en 1882.

Le secrétaire du groupe poitevin :

A. AULARD.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

LE CONCOURS D'AGRÉGATION POUR LES FACULTÉS DE DROIT

Le concours d'agrégation pour les Facultés de droit s'est ouvert le mardi 15 mars dernier à l'École de droit de Paris.

Le nombre des places d'agrégés, mises au concours, fixé primitivement à 6 par arrêté ministériel du 17 août 1880, a été porté à 10 par arrêté du ministre en date du 4 mars 1881.

65 docteurs en droit s'étaient fait inscrire pour prendre part aux épreuves; 53 seulement se sont présentés le 15 mars et, depuis le commencement du concours, 7 se sont retirés, ce qui réduit à 46 le nombre des concurrents.

Le jury du concours se compose de MM. Ch. Giraud, inspecteur général des Facultés de droit, président; Vuatrin, professeur de droit administratif à la Faculté de droit de Paris, vice-président; de Chenevière, Legendre, Féraud-Giraud, conseillers à la cour de cassation; Jalabert, professeur de droit constitutionnel à la Faculté de droit de Paris, doyen honoraire de la Faculté de droit de Nancy; Jourdan, doyen, professeur d'économie politique à la Faculté de droit d'Aix; Lederlin, doyen, professeur de droit romain à la Faculté de droit de Nancy.

Les compositions écrites, prescrites pour l'admissibilité, ont eu lieu le mercredi 16 mars et le samedi 19 mars. Le sujet de droit français était : *L'héritier donataire qui renonce à la succession, peut-il retenir sur les biens donnés, non seulement la quotité disponible, mais encore sa part dans la réserve?*

En droit romain, la question à traiter était ainsi formulée : *Quæritur in quibus causis inter se congruant et differant fidejussio vulgaris et quæ dicitur fidejussio indemnitatis et mandatum pecuniæ credendæ.*

Les leçons de Code civil ont commencé le mercredi 23 mars.

Le jury du concours a prévenu les candidats que la seconde leçon d'admission porterait sur le droit criminel (1).

(1) Il nous sera permis de nous étonner de ce choix. Le règlement du concours d'agrégation, revisé il y a cinq ans, décide que cette seconde leçon portera sur une branche du droit français autre que le droit civil. Depuis cinq ans, le jury a choisi quatre fois le droit criminel, une fois le droit commercial. Nous ne nions certes pas l'importance du droit criminel, mais pourquoi exclut-on systématiquement le droit administratif, le droit constitutionnel, le droit des gens, etc.? Cette année, le jury semblait être composé pour permettre mieux que jamais de faire porter le choix sur une de ces branches du droit.

L'AGITATION ANTISÉMITIQUE DANS LES ÉCOLES ÈTRANGÈRES

Berlin. — La Lesehalle académique, qui avait pris une résolution antisémitique, avait été dissoute par le Sénat de l'Université; mais à la suite d'un accord intervenu entre le comité de la Lesehalle et le recteur, elle a été immédiatement reconstituée.

Göttingue. — Le recteur et le Sénat de l'Université viennent d'interdire une association qu'un certain nombre d'étudiants se proposaient de créer en vue d'une agitation antisémitique.

LA QUESTION DES REALSCHULEN

M. Wiese, le prédécesseur de M. de Bonitz au ministère de l'instruction publique, vient de publier sur la question des Realschulen (dans la *Revue de l'Allemagne chrétienne*), un article qui fait sensation. Partisan énergique des Realschulen, M. Wiese croit que les élèves de ces établissements seront bientôt autorisés à s'inscrire comme étudiants en médecine dans les Universités. Pour arriver à ce but, il suffira de donner plus de développement à l'étude du latin dans les classes inférieures des Realschulen.

Le premier bourgmestre de Berlin, en réponse à une adresse de la Société des Realschulen, a déclaré qu'il lui paraissait très désirable que les élèves des Realschulen pussent être admis à l'Université au même titre que les élèves des gymnases. Les études des Realschulen donnent d'excellents résultats et, à notre époque, il est nécessaire que plusieurs voies conduisent aux carrières supérieures.

STATISTIQUE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN PRUSSE

Dans le semestre d'été, les 245 gymnases prussiens comptaient 2,794 directeurs et professeurs titulaires, 292 professeurs adjoints, 435 maîtres techniques, 165 ministres de différents cultes, 176 candidats stagiaires et 277 maîtres de l'école élémentaire jointe au gymnase. Le nombre des écoliers se montait à 73,279 (51,102 protestants, 14,350 catholiques, 8 dissidents, 7,810 juifs). Il faut ajouter les élèves de l'école élémentaire, dont le nombre s'élevait à 10,631 (8,402 protestants, 820 ca-

tholiques, 1,409 juifs). Augmentation sur le semestre précédent 942. 1,147 élèves ont quitté les gymnases avec le certificat de maturité.

Les 34 progymnases reconnus comptaient 183 professeurs titulaires, 26 professeurs adjoints, 32 maîtres techniques, 25 ministres des divers cultes, 18 maîtres de l'école élémentaire. Population scolaire 3,391.

Les 84 Realschulen de première catégorie comptaient 975 directeurs et professeurs titulaires, 128 professeurs adjoints, 181 maîtres techniques, 64 ministres des divers cultes, 53 maîtres stagiaires et 121 maîtres de l'école élémentaire. Le nombre des écoliers s'élevait à 27,564 (22,099 protestants, 3,157 catholiques, 6 dissidents, 2,302 juifs). L'école élémentaire comptait 4,531 élèves.

Augmentation sur le semestre précédent, 491.

Les 3 Realschulen latines (avec un cours de neuf ans), comptaient 1,727 élèves, plus 165 élèves des écoles élémentaires.

Les 18 Realschulen de deuxième catégorie comptaient 168 directeurs et professeurs titulaires, et 156 divers autres maîtres. La population scolaire (y compris les écoles élémentaires), était de 1,892. Augmentation sur le semestre précédent, 384.

NOUVELLES DIVERSES

On annonce la mort de M. Plötz, l'auteur bien connu des Manuels pour l'étude de la langue française, qui sont partout en usage dans les écoles allemandes. M. Plötz avait été longtemps professeur dans un gymnase et à l'Académie de guerre à Berlin. Depuis quelque temps il avait pris sa retraite.

Université de Dorpat. — L'Université compte cette année 1,150 étudiants. En cinq ans le nombre des étudiants s'est accru de plus d'un tiers.

Université de Pétersbourg. — Le nombre des étudiants pendant l'année 1880 s'est élevé à 1,673, parmi lesquels 148 auditeurs libres; ils se répartissent entre les diverses Facultés de la manière suivante : Faculté physico-mathématique 879, juridique 675, philologique 234. 37 étudiants suivaient les cours de langues orientales. Le budget de l'Université était fixé à 346,583 roubles. La rétribution scolaire a atteint le chiffre de 55,000 roubles; 85,000 roubles de *stipendien* ont été distribués à 336 étudiants.

Le congrès de l'Association française pour l'avancement des sciences s'est ouvert, à Alger, le jeudi 14 avril. Une section spéciale du congrès sera consacrée aux questions d'enseignement. Un des membres les plus distingués de l'Association a bien voulu se charger de faire connaître à nos lecteurs le résultat des travaux de cette section.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

PROJET DE LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PRÉSENTÉ A LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS PAR M. JULES FERRY
MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Exposé des motifs.

Messieurs, les auteurs de la loi du 15 mars 1850 paraissent s'être préoccupés beaucoup plus d'organiser contre l'enseignement de l'Etat une concurrence à outrance que d'entourer de garanties sérieuses, dans l'intérêt de la société et des familles, l'exercice de la liberté d'enseignement. Cette loi a été une réaction contre un régime exclusif; mais, comme toute réaction, elle a dépassé le but.

Un diplôme de bachelier, un certificat de stage, voilà toutes les garanties professionnelles exigées depuis trente ans de ceux qui se vouent à la plus délicate, à la plus haute des professions. Pour les élèves, le certificat d'études a été supprimé. Nous ne croyons pas qu'il soit utile ni possible de le rétablir. Mais il faut convenir qu'il offrait au moins cet avantage de ne laisser aborder les jurys d'examen qu'à des jeunes gens ayant reçu, pendant deux ans, les leçons de maîtres capables, éprouvés, pourvus de diplômes d'un ordre élevé. Aujourd'hui, la collation du grade fondamental repose exclusivement sur une épreuve hasardeuse, que les intéressés peuvent trouver excessive et la société insuffisante. Aussi on est en droit de se demander, après trente années d'expérience, si la décadence évidente des études classiques n'a pas pour cause principale cette concurrence purement industrielle instituée contre les établissements sérieux et respectables par ceux qui substituent les procédés au savoir, la préparation hâtive et superficielle à l'enseignement régulier et approfondi et si la loi de 1850 n'est pas jugée par ses résultats.

Les pouvoirs publics avaient longtemps résisté à ce désastreux laisser-faire. Quelques années avant la loi de 1850, les hommes éminents qui s'efforçaient de faire dans l'enseignement secondaire une place à la liberté, sans abdiquer les droits de l'Etat, posaient le problème dans ses véritables termes. Lorsque le gouvernement présentait, le 2 février 1844, un projet de loi sur l'enseignement secondaire, lorsque, deux mois plus tard, la commission, chargée d'étudier ce projet, faisait son rapport à la Chambre des pairs (12 avril 1844. — Rapporteur, M. le duc de Broglie), tout le monde était d'accord pour reconnaître qu'en donnant la liberté, la première condition à remplir était d'exiger de ceux auxquels serait confiée l'éducation de la jeunesse des garanties aussi complètes que possible de savoir, d'aptitude professionnelle et de haute moralité. M. Villemain s'exprimait comme il suit, dans le remarquable préambule du projet de loi qu'il avait élaboré :

« Nous n'admettons pas que l'exercice de la liberté d'enseignement doive avoir lieu de plein droit, à part toute justification de savoir et de moralité.

« Il est certain que l'obtention d'un grade n'est pas, même sous le rapport intellectuel, un témoignage assez complet des qualités et des connaissances nécessaires pour une direction d'éducation et d'enseignement. Ces

observations conduisent à chercher la garantie plus décisive d'une épreuve publique sur l'objet même de la profession à laquelle on aspire. Cette épreuve ne sera pas la revision du baccalauréat ou de la licence; elle doit constater une aptitude plus générale, telle qu'elle résulte de l'ensemble des principes, des qualités de l'esprit et de l'instruction acquise. Le brevet, demandé et obtenu sans désignation de lieu, sans projet connu d'établissement, ne saurait être qu'impartialement délivré; et ne fût-ce qu'au point de vue de la dignité d'une profession telle que l'enseignement, il importe que les hommes qui aspirent à élever la jeunesse ne justifient pas seulement d'un grade nécessaire à ceux même qui étudient encore, mais qu'ils aient honorablement soutenu une épreuve spéciale et relative à la mission même qu'ils veulent remplir. »

Les mêmes considérations sont développées, avec plus de force encore, s'il est possible, dans le rapport de M. le duc de Broglie :

..... « Lorsqu'un homme qui, dans sa première jeunesse, à l'issue de ses humanités, a successivement obtenu les diplômes de bachelier ès lettres, de bachelier ès sciences, de licencié ès lettres, se décide, dix ans, vingt ans après cette époque, à embrasser la profession d'instituteur, il y a lieu de constater s'il a continué, durant ce laps de temps, à cultiver les lettres et les sciences, s'il sait encore, à quarante ans, ce qu'il savait à vingt ans, si le cours des années et la diversité des préoccupations ne l'ont point rendu, peu à peu, étranger aux études de son jeune âge.

« Sous ce premier point de vue, un nouvel examen est indispensable; il l'est également sous un autre rapport.

« Pour diriger convenablement un établissement d'éducation quelconque, il ne suffit pas de posséder à un certain degré la connaissance des choses que l'on se propose d'enseigner; il faut avoir étudié sérieusement les principes généraux de l'éducation, les méthodes approuvées, les ouvrages qui font autorité en cette matière. Il faut posséder les qualités de l'esprit qui rendent propre à exercer sur la jeunesse un salutaire ascendant; il faut être soi-même un homme bien élevé.

« La production d'un diplôme de bachelier, ou même de licencié, ne garantissant ni la possession de ces connaissances spéciales, ni celle des qualités nécessaires, il faut à la société une garantie de plus, garantie qui résulte d'un examen *ad hoc*, et qui soit constatée par l'admission au brevet spécial de capacité.

« Supprimez cette seconde garantie, la première devient illusoire; vous renoncez à protéger les familles contre les folles prétentions de l'esprit de système, contre les promesses et le mensonge des charlatans. Qui vous répondra, d'ailleurs, que l'homme qui se qualifie de chef de tel ou tel établissement, en est bien le chef en effet, que ce n'est pas un éditeur responsable, un homme de paille, qui trafique d'un diplôme obtenu bien ou mal à propos, il y a quinze ou vingt ans, qui sert de prête-nom à des spéculateurs ignorants et grossiers?

« Nous regardons, Messieurs, le brevet de capacité comme nécessaire. Il établit seul un rapport direct entre la personne et la profession. Le grade peut appartenir à tout le monde; il ne faut, pour l'obtenir, qu'avoir fait des études passables; le brevet atteste qu'on a étudié pour enseigner, qu'on est un homme spécial; que le titre auquel on prétend, on y prétend pour soi-même; qu'on n'entre pas dans la carrière de l'enseignement, faute de mieux, après avoir essayé de tous les métiers, par esprit de lucre ou d'aventure. »

On ne saurait mieux dire. Conformément à ces principes, les établissements secondaires libres avaient été classés d'après les grades de ceux qui étaient appelés à les diriger, les uns ne pouvant donner que l'enseignement élémentaire ou grammatical, les autres embrassant le cercle complet des études classiques. Des grades étaient exigés de tous ceux qui participaient

à l'enseignement, à quelque titre que ce fût, maîtres ou surveillants; enfin, pour la direction un examen spécial d'aptitude; *un examen d'État* avait été institué.

Aucune de ces garanties n'a été maintenue dans la loi du 15 mars 1850. Pour fonder un établissement d'enseignement secondaire, il suffit de produire un simple diplôme de bachelier, c'est-à-dire de fournir la preuve que l'on a su autrefois ce que doit savoir un écolier des plus ordinaires et d'y joindre un certificat de stage constatant que l'on a été attaché pendant cinq ans à un établissement secondaire, fût-ce même à titre de simple surveillant. A ces conditions, on peut ouvrir boutique, offrir l'enseignement secondaire au plus juste prix, et charger de tous les cours des maîtres sans aptitude légale, sans certificat d'aucun genre. Le diplôme du directeur couvre tout, répond de tout.

Sous l'influence de cette législation, l'esprit de lucre et d'aventure, pour parler comme le rapporteur de 1844, a été progressant d'année en année. Les grands établissements libres dirigés à Paris et dans les centres importants par des hommes justement estimés, ont sombré l'un après l'autre, pour faire place, le plus souvent, à de simples maisons de commerce. Quelques-uns à peine ont survécu et luttent péniblement contre une situation à peu près désespérée.

Peut-être serait-il excessif, après une longue désuétude, de réclamer, dès à présent, des chefs d'institution et des professeurs, des grades en rapport avec l'étendue et la portée de l'enseignement qu'ils annoncent, le grade de licencié par exemple. On doit toutefois les préparer à accepter, dans un avenir prochain, le régime d'égalité de garanties avec les établissements de l'État, conséquence nécessaire de l'égalité de droits qui leur a été conférée.

Mais ce qu'il est urgent d'exiger immédiatement, si l'on veut préserver les études d'une décadence irrémédiable, ce sont les grades, diplômes et certificats qui, de l'aveu de tous, constituent un minimum d'aptitude professionnelle. Quand dans les établissements de l'État le moindre surveillant doit justifier d'un diplôme, quand nous allons exiger un brevet de capacité même des simples adjoints des écoles primaires, est-il admissible que, dans les établissements privés, au contraire, dix, vingt maîtres, sous la direction d'un bachelier unique, puissent donner l'enseignement le plus élevé, sans avoir jamais pris aucun grade et sans posséder peut-être aucune instruction spéciale? Faut-il s'étonner que dans ces conditions ces maîtres deviennent non plus les collaborateurs du chef d'établissement, pour une œuvre essentiellement morale, mais de simples salariés, les agents sans titre ni responsabilité d'un entrepreneur de baccalauréat, placés dans sa dépendance d'une façon d'autant plus étroite qu'aucune condition d'aptitude ne vient limiter son choix?

L'article 2 de la présente loi a pour objet de remédier à cet abus : il exige de tous les attachés aux établissements secondaires libres, des preuves d'aptitude en rapport avec leurs fonctions, des grades dont ils n'auraient jamais dû être dispensés. Grâce à cette garantie, les familles, qui ne peuvent pas toujours se renseigner exactement sur la valeur des établissements, et qui sont aujourd'hui exposées à mille déceptions, sauront du moins que les maîtres auxquels elles s'adresseront, quels qu'ils soient, auront fourni au préalable la preuve légale de leur aptitude. L'État,— c'est-à-dire la société elle-même,— est aussi intéressé à régler l'exercice de l'enseignement, que celui de la médecine, pour lequel il exige des garanties d'une sévérité particulière, et contre lesquelles on n'a jamais protesté.

Les chefs des établissements d'enseignement doivent offrir aux familles des garanties plus complètes, sous tous les rapports, que les simples professeurs : ils sont des éducateurs et toute la responsabilité légale pèse sur eux. L'article 1er, § 3, leur impose, en conséquence, la production d'un certi-

ficat d'aptitude spécial, certificat pédagogique, destiné à établir qu'ils possèdent les qualités de savoir, d'aptitude professionnelle et de dignité morale qu'exige la mission à laquelle ils se destinent.

Les articles 3 et 4 ne sont que la conséquence des deux précédents ; l'article 3 détermine la composition du jury chargé de décerner le certificat d'aptitude ; le jury sera formé en majorité de membres de l'enseignement libre et de professeurs des Facultés, dont personne n'a jamais mis en doute la haute impartialité ; l'article 4 impose aux directeurs des établissements secondaires l'obligation de justifier que les nouveaux maîtres, appelés par eux après l'ouverture de leur établissement ou dans le cours de l'année scolaire, remplissent les conditions exigées par la loi.

Enfin, nous avons voulu, dans l'article 6, combler une lacune de la loi du 15 mars 1850. Cette loi, tout en déclarant (art. 24), que l'inspection des établissements libres a pour objet de constater « si l'enseignement n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois », n'a pas déterminé d'une manière assez précise, ou plutôt elle a laissé aux juges compétents (tribunaux ou conseils académiques) le soin de déterminer quelle pénalité a encourue le chef d'établissement coupable du délit le plus grave que puisse commettre un instituteur, celui de donner un enseignement contraire à le morale ou aux lois de son pays! L'action disciplinaire pourra désormais s'exercer dans tous les cas, et le conseil académique aura, sans préjudice de l'action correctionnelle, toutes les fois que le délit professionnel sera constaté, la disposition de toutes les peines disciplinaires, depuis la réprimande jusqu'à l'interdiction perpétuelle d'enseigner.

En vertu du même article, le conseil académique, investi par la loi de 1850 (art. 67) du droit de prononcer la réprimande, en cas de désordre grave dans le régime intérieur d'un établissement libre d'enseignement secondaire, prononcera également en cas de récidive et pourra édicter la suspension à temps, ou à toujours, sauf les recours de droit. Cette extension de juridiction se justifie aisément : tel désordre intérieur se confond avec « l'inconduite et l'immoralité » professionnelle, dont l'appréciation est laissée, par l'article 68 de la loi de 1850, à la juridiction académique. Tel autre désordre, sans entraîner une pénalité édictée par le code pénal, sans être par conséquent justiciable des tribunaux ordinaires, peut avoir cependant, s'il est sciemment encouragé ou toléré, une gravité telle, au point de vue de l'enseignement et de la moralité, qu'il y ait nécessité de mettre promptement le chef d'établissement dans l'impossibilité d'y persister.

L'article 6 contient une disposition transitoire, il dispense de la production du certificat d'aptitude les chefs d'institution qui, eu égard à la durée de leurs services dans l'enseignement et à la notoriété dont ils jouissent, peuvent être justement considérés comme ayant implicitement satisfait aux prescriptions de la présente loi. Ce sont ceux qui auront, au moment de la promulgation de la loi, plus de quarante ans d'âge et de cinq ans d'exercice.

Projet de loi.

Art. 1er. — Tout Français, âgé de 25 ans au moins, et n'ayant encouru aucune des incapacités comprises dans l'article 26 de la loi du 15 mars 1850, peut former un établissement d'instruction secondaire, à la condition de faire à l'inspecteur d'Académie du département, où il se propose de s'établir, les déclarations prescrites par l'article 27 de la même loi, et, en outre, de produire entre ses mains les pièces suivantes, dont il lui sera donné récépissé :

1° Le diplôme de bachelier ès lettres ou de bachelier ès sciences;

2° Un certificat d'aptitude aux fonctions de l'enseignement délivré par le jury organisé à l'article 3;

3° Les noms, titres et grades des collaborateurs qu'il se propose de s'adjoindre, soit comme professeurs, soit comme surveillants ;

4° Le plan du local et le programme de l'enseignement.

Art. 2. — Nul ne peut être employé comme professeur ou comme surveillant dans un établissement d'enseignement secondaire si, indépendamment des conditions exigées par l'article 65 de la loi du 15 mars 1850, il ne produit : pour les cours de l'enseignement classique, les diplômes de bachelier ès lettres ou de bachelier ès sciences; pour les cours de l'enseignement spécial, les mêmes diplômes ou le certificat d'aptitude à l'enseignement spécial; pour les autres cours et les fonctions de la surveillance, soit les titres précités, soit le brevet supérieur de capacité pour l'enseignement primaire.

Art. 3. — Le jury d'examen, institué par l'article 1er, sera composé du recteur de l'Académie, président, d'un professeur de la Faculté des sciences, et d'un professeur de la Faculté des lettres, de deux inspecteurs d'Académie et de deux chefs d'institution secondaire libre, choisis dans le ressort. Le recteur pourra, en cas d'empêchement, déléguer la présidence à l'un des inspecteurs d'Académie du ressort. Le jury se réunira au siège de l'Académie deux fois par an, en août et en novembre. Le programme de l'examen sera fixé par un décret, après avis du conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 4. — Toutes les fois qu'un nouveau maître ou surveillant sera appelé dans un établissement libre d'enseignement secondaire, le directeur de l'établissement sera tenu d'en faire la déclaration, dans les huit jours, au secrétariat de l'inspection académique, et de justifier que ce maître satisfait aux prescriptions réglementaires.

Art. 5. — En cas d'infraction aux prescriptions de la présente loi, le directeur de l'établissement sera passible des peines édictées par l'article 68 de la loi du 15 mars 1850; l'établissement sera fermé.

Art. 6. — En cas de désordre grave dans le régime intérieur d'un établissement secondaire libre, ou s'il est constaté par l'inspection que l'enseignement est contraire à la morale, à la constitution ou aux lois, le directeur sera cité avec le professeur contre lequel aura été dressé procès-verbal, sur la plainte du préfet ou du recteur, devant le conseil académique qui pourra prononcer soit la peine de la réprimande avec ou sans publicité, soit l'interdiction d'enseigner à temps ou à toujours, sans préjudice des poursuites devant les tribunaux ordinaires. L'interdiction, même à temps, entraînera de droit la fermeture de l'établissement, nonobstant appel.

Art. 7. — La présente loi sera exécutoire à partir du 1er octobre 1881. Toutefois, les chefs d'institution qui auront, au moment de la promulgation de la présente loi, plus de cinq ans d'exercice et plus de quarante ans d'âge, seront dispensés de la production du certificat d'aptitude, mentionné à l'article 1er.

Le projet de loi est actuellement soumis aux délibérations d'une commission de la Chambre des députés, présidée par M. Paul Bert.

CIRCULAIRE SUR LES TRAVAUX PERSONNELS DES PROFESSEURS DES FACULTÉS DES SCIENCES

Paris, le 18 mars 1881.

Monsieur le Recteur,

Chaque année, une publication spéciale fait connaître les travaux personnels des professeurs qui appartiennent à la section des sciences de l'Ecole des hautes études. Cette publicité est considérée, non sans de sérieux motifs, comme une des causes qui ont le plus heureusement contribué au succès de cette institution. Un grand nombre de membres des Facultés désirent être rattachés à l'Ecole des hautes études. Ils font remarquer qu'ils auraient place de la sorte dans les rapports annuels de cette école, et qu'ils participeraient aussi à des allocations spéciales.

La presque totalité des crédits de l'Ecole des hautes études est absorbée par des engagements antérieurs, dès le début de chaque exercice, de telle sorte qu'il est à peine possible d'accorder quelques rares indemnités extraordinaires; mais les libéralités des Chambres, en augmentant dans de notables proportions le budget annuel des Facultés pour les frais de cours, de collections et de travaux personnels, permettront d'attribuer aux professeurs, d'une façon permanente, sur les fonds de chaque Faculté, la plupart des crédits qu'ils demandaient sur le budget des hautes études. Reste la préoccupation très légitime de savants qui, n'appartenant pas à cette École, désirent ne pas être privés pour leurs travaux du genre de publicité qui lui est assuré.

J'ai décidé qu'il serait publié, chaque année, par les soins du Comité consultatif de l'enseignement supérieur, un rapport sur les travaux personnels faits dans les Facultés des sciences par les professeurs, suppléants, chargés de cours et maîtres de conférences qui ne sont pas rattachés à l'Ecole des hautes études. Ce rapport sera divisé en trois parties principales : mathématiques, sciences physiques et chimiques, sciences naturelles. Il se terminera par un tableau de tous les enseignements par Facultés, avec l'indication des travaux dus aux titulaires de chaque enseignement.

Au mois de juillet, chacun des membres de la Faculté vous remettra une note détaillée exposant les travaux qu'il a faits et marquant quel est, selon lui, le caractère original de ces travaux ainsi que les progrès qu'ils constituent pour la science. Il y joindra les mémoires et les ouvrages qu'il a publiés durant l'année courante et rappellera les articles critiques dont ils ont été l'objet. Ces notes devront être rédigées de telle sorte qu'il soit possible de les imprimer à la suite du rapport. Cette publication devant être, en 1881, la première de cette nature, vous engagerez chaque professeur à marquer sommairement au début de la notice qu'il vous remettra les divers caractères ou l'unité de sa carrière scientifique.

Le Comité s'attachera surtout à signaler ce qui est original et important, à marquer la valeur relative de chaque découverte, à la mettre à la place qui lui appartient dans l'ensemble du mouvement scientifique. Ces rapports annuels, qui formeront avec le temps un recueil d'un haut intérêt, seront un acte de justice que les Facultés ont eu raison de réclamer. Ils contribueront à montrer la large part que prennent les professeurs de l'Etat au progrès de la science dans notre pays et dans le monde savant tout entier.

Recevez, Monsieur le recteur, etc.

Le Président du conseil,
ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

JULES FERRY.

FACULTÉS MIXTES ET ÉCOLES DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE. — TRAVAUX PRATIQUES OBLIGATOIRES

Paris, le 10 mars 1881.

Monsieur le Recteur,

L'article 3 du décret du 14 juillet 1875 a rendu obligatoires les travaux pratiques pour les candidats au grade de pharmacien de 2e classe ; le même article a fixé la période annuelle de ces travaux à huit mois ; par la circulaire du 31 juillet suivant, vous avez été invité à vous concerter avec les autorités locales, pour l'appropriation des locaux réservés aux laboratoires des travaux pratiques, et vous deviez faire connaître au ministre le résultat des mesures adoptées ; enfin, la circulaire du 4 mars 1876 vous a donné les instructions détaillées pour l'organisation de ces travaux.

Il résulte des rapports qui me sont adressés après chaque session par MM. les présidents des jurys d'examen que, dans la plupart des Facultés mixtes et des Ecoles de médecine et de pharmacie, il n'a pas été tenu un compte exact des dispositions du décret du 14 juillet 1875 et des instructions qui l'on suivi. Dans certains de ces établissements, les travaux pratiques de micrographie n'ont pas été institués ; l'organisation des travaux chimiques et histologiques est nulle ou incomplète ; il s'ensuit nécessairement qu'aux examens les candidats ne sont pas appelés à subir les épreuves de laboratoire correspondantes à ces matières.

Les inconvénients qui résultent de cet état de choses ne peuvent vous échapper, et je vous prie de rechercher les moyens d'y remédier.

A cet effet, vous voudrez bien inviter MM. les doyens des Facultés mixtes et MM. les directeurs des Ecoles de votre ressort académique à vous adresser un rapport détaillé qui contiendra les indications les plus précises sur la situation actuelle de cette partie du service. Ce rapport fera connaître, en outre, les motifs qui ont empêché l'exécution immédiate des instructions ministérielles et les moyens d'arriver à une prompte organisation des travaux pratiques de pharmacie.

Je recommande l'examen de cette question à toute votre sollicitude et je vous prie de vous rendre compte par vous-même de l'état des choses. Vous joindrez vos propositions et vos observations personnelles au rapport qui vous sera remis.

Recevez, Monsieur le recteur, etc.

Le président du conseil,
ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

BIBLIOGRAPHIE

Tableau des lois commmerciales en vigueur dans les principaux États de l'Europe et de l'Amérique, par M. Lyon Caen, professeur agrégé à la Faculté de droit de Paris, professeur à l'École libre des sciences politiques. Chez Cotillon. Paris, 1881, 2e édition.

Cette étude est extraite du Cours inédit de législation commerciale, professé par l'auteur à l'École libre des sciences politiques depuis 1876. Elle a paru pour la première fois dans le *Journal du droit international privé* (année 1876), et elle a été mise au courant de toutes les modifications introduites depuis cette époque dans la législation commerciale des divers pays. Le titre même de l'ouvrage en explique l'objet et le nom de l'auteur en garantit l'intérêt et la compétence. On sait que c'est à la France que revient l'honneur d'avoir eu la première grande codification du droit commercial. Les deux ordonnances de 1673 et de 1681, qui étaient de véritables codes, ont précédé les règles du droit commercial publiées en 1794 dans une partie de l'*Allgemeines Landrecht* prussien. Les dispositions de ces ordonnances ont été en grande partie reproduites dans le Code français de 1807, et celui-ci a servi à son tour de modèle à la plupart des codes étrangers. M. Lyon Caen cite donc en première ligne ce Code et il passe successivement en revue les principaux documents législatifs de quarante-cinq pays d'Europe et d'Amérique. L'auteur ne s'est pas proposé d'analyser ces documents, il en indique l'objet, il nous fait connaitre les sources de la section la plus internationale du droit privé. M. Lyon Caen, à qui l'on doit quantité de publications importantes sur la législation commerciale, a rendu ainsi un nouveau service à ceux qui s'intéressent à cette partie du droit.

D.

Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe *siècle*, par Gabriel Compayré. — 2e édit., 2 vol. in-18 jésus. Hachette, 1880.

L'ouvrage de M. Compayré, qui a obtenu en 1877 le prix Bordin à l'Académie des sciences morales et politiques, et un prix Montyon à l'Académie française, n'a plus besoin d'être loué. M. Gréard qui était rapporteur des mémoires présentés pour le prix Bordin, a fait de ce travail, en termes exquis, une analyse bien flatteuse pour son auteur. Nous publions un extrait de ce rapport que M. Compayré a reproduit comme appendice à la fin de son deuxième volume. L'œuvre du savant professeur de la Faculté des lettres de Toulouse y est admirablement présentée dans tous ses traits essentiels :

« Ce mémoire est précédé d'une introduction qui embrasse, sous la forme d'une revue générale, l'histoire de l'éducation depuis l'antiquité

jusqu'au XVIe siècle. Il se termine par une conclusion où l'auteur a essayé de recueillir les éléments d'une théorie rationnelle sur l'éducation. Le corps du mémoire lui-même comprend 13 chapitres, où sont étudiés successivement Rabelais, Montaigne, les jésuites, les jansénistes, les précepteurs du XVIIe siècle, Fleury et Bossuet, Mme de Maintenon et Fénelon, Rollin et le *Traité des études*, J.-J. Rousseau et l'*Émile*, les parlementaires du XVIIIe siècle, Talleyrand et l'Assemblée nationale, Condorcet et l'Assemblée législative, La Convention et Lepelletier-Saint-Fargeau, le Consulat et l'Empire. Chacun de ces chapitres, précédés d'un sommaire, présente dans un cadre bien tracé un ensemble bien lié. L'auteur est maître de son sujet. Il emprunte soit à l'histoire générale, soit à l'histoire des grands établissements d'éducation, soit à la biographie des personnages, tout ce qui peut servir à mettre les doctrines en leur jour, mais rien de plus; il ne se laisse entraîner à aucun écart. Les analyses sont sobres et fermes; toutes les citations portent. On sent une main exercée et sûre. Très nourri, le mémoire est en même temps d'une lecture facile. L'auteur possède un fonds classique riche et solide; il a étudié la question aux sources, savamment, mais il porte son érudition avec aisance, à la française. Si certains chapitres, les derniers notamment, nous ont paru, au point de vue du style, moins châtiés que les autres, sa langue est d'ordinaire nette et pure, sans recherche, sinon sans défaillance; il sait donner du relief aux parties du sujet les plus usées et rajeunir agréablement les thèses vieillies.

« A cette distinction de composition, de savoir et de style, se joint le mérite d'une valeur critique très sérieuse.... »

Après avoir signalé quelques imperfections que M. Compayré s'est efforcé de faire disparaître dans l'édition actuelle, M. Gréard conclut en ces termes :

« Malgré ces réserves sur lesquelles il nous a paru nécessaire d'insister, le mémoire n'en est pas moins une œuvre forte, élevée, propre à réveiller dans la conscience de tous le souci de l'éducation. En même temps il contribuera certainement à remettre en estime, chez nous comme à l'étranger, les mérites si solides et les aperçus si délicats de la pédagogie française. »

Nous nous associons tout à fait à l'éloge qui termine le rapport de M. Gréard. A nos yeux, le principal mérite de l'ouvrage de M. Compayré est d'avoir appelé l'attention publique sur les auteurs français trop peu connus à l'étranger, qui ont écrit sur les méthodes d'enseignement. Dans son analyse si complète des œuvres pédagogiques du XVIIIe siècle, M. Compayré n'a commis, à notre connaissance, qu'une seule omission, celle de l'article *Collège*, publié par d'Alembert dans l'*Encyclopédie* et que nous avons reproduit dans le premier numéro de la *Revue internationale d'enseignement*.

D.

Le Gérant : G. MASSON.

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 10938.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

NOTE

LUE PAR M. ERNEST LAVISSE

SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE LA SOCIÉTÉ

A l'Assemblée générale du 23 avril 1881

MESSIEURS.

La convocation de notre assemblée générale a été retardée cette année pour deux raisons. Nous voulions faire coïncider notre réunion avec les vacances de Pâques, pour permettre à un plus grand nombre de nos confrères d'y assister. Nous voulions aussi laisser se faire pendant quelques mois l'expérience de notre *Revue internationale*, afin de pouvoir vous communiquer les résultats obtenus et vous demander vos impressions et votre opinion sur les débuts de cette publication nouvelle.

La transformation de notre Bulletin trimestriel en une Revue mensuelle a produit quelque confusion dans les esprits. Il n'est pas inutile de rappeler ici dans quelle mesure elle a modifié les conditions d'existence de la Société. Rien n'a été changé pour tous ceux qui faisaient partie de la Société à la date de la signature du traité avec M. Masson, notre éditeur. Tous les membres parisiens, inscrits alors, reçoivent la *Revue*, comme ils recevaient le Bulletin, en acquittant leur cotisation de vingt francs. Tous les membres provinciaux, inscrits alors, reçoivent la *Revue*, comme ils recevaient le Bulletin, en acquittant leur cotisation de dix francs. Pour tous les membres nouveaux, à Paris et dans les départements, la cotisation de membre de la Société sera désormais de vingt francs. C'est la seule innovation qui ait été faite. Elle s'explique par l'im-

possibilité de distribuer au prix de dix francs un recueil qui coûte beaucoup plus.

De la transformation du Bulletin en Revue, quelques-uns de nos confrères, et même, à ce qu'il semble, des groupes départementaux ont paru conclure que la période d'activité de notre Société était passée, et que nous n'avions plus qu'à attendre le quinzième jour du mois pour recevoir notre livraison; que nous cessions d'être membres d'une Société d'études, pour devenir membres d'une Société de lecture, ou plutôt simples abonnés d'une Revue d'enseignement. Notre Société ne vivrait pas longtemps si cette erreur durait, et elle disparaîtrait sans avoir, à beaucoup près, rendu tous les services qu'elle peut et qu'elle doit rendre.

Nous avons discuté déjà d'importantes questions, mais nous en avons de plus importantes encore à discuter. Deux sections, celle de médecine et celle des sciences, ont à peine commencé leurs travaux. Quelques opinions émises par la section de médecine du groupe parisien ont provoqué des réclamations à Montpellier et à Nancy, et nous avons eu ainsi la bonne fortune de pouvoir insérer dans notre avant-dernier Bulletin de 1880 trois rapports intéressants sur des questions générales d'enseignement médical. Depuis, il ne nous est rien venu d'aucune section de médecine. La section des sciences du groupe parisien n'a pu reprendre cette année des délibérations qui nous avaient valu, l'an dernier, un rapport remarqué sur le recrutement des élèves des Facultés des sciences. Des sections scientifiques des groupes départementaux, il ne nous est guère venu que des promesses. Enseignement de la Faculté de médecine, enseignement de la Faculté des sciences, voilà deux grands sujets qui ont été par nous à peine effleurés.

A Paris, comme en province, les sections de droit et des lettres ont été les plus actives. Vous avez présentes à l'esprit les matières de leurs discussions. Vous savez aussi que certains vœux exprimés par elles ont été, par qui de droit, pris en considération. Mais, pour avoir travaillé plus que les autres, les sections de droit et des lettres savent bien qu'elles ne sont pas au bout de leur tâche. Elles ont encore devant elles un vaste programme de questions à étudier.

Messieurs, il est impossible que chacune de nos sections n'ait pas beaucoup à dire, en ce moment, sur les réformes qui se poursuivent dans chacune des branches de l'enseignement supérieur; il est impossible que notre Société prise dans son ensemble n'ait

pas beaucoup à dire sur la réforme générale de l'enseignement supérieur.

Chacune de nos Facultés a ses besoins particuliers, correspondant à sa fonction spéciale. Nous avons aussi des besoins communs et de communes aspirations. Une foule d'idées sont nées du grand mouvement qui se produit depuis quelques années dans la région des études supérieures. Il est aisé d'y reconnaître quelques idées générales. C'est ainsi que toutes les Facultés se préoccupent des moyens de pourvoir elles-mêmes à leur recrutement, en donnant aux candidats au professorat un enseignement scientifique, destiné à former le maître et le savant, auquel ne suffit pas la culture qui doit faire le praticien. C'est la préoccupation de nos Facultés de droit et de nos Facultés de médecine. Elles désirent que les vieux cadres s'élargissent, que toute la science qu'elles sont chargées d'enseigner soit enseignée par elles, que l'idée de l'application immédiate de l'enseignement à telle ou telle nécessité de la pratique ne soit pas assez tyrannique pour restreindre la fonction essentielle de nos Facultés, qui est de coopérer au progrès quotidien et indéfini de la science. Nos Facultés des sciences et des lettres ont la même ambition, et, depuis ces dernières années, elles ont subi des modifications profondes qui les rendent à peu près méconnaissables.

S'il est vrai que l'enseignement supérieur tout entier se transforme et qu'en ce moment, sous nos yeux, par une somme d'efforts, dont chacun de nous a sa part, par la puissance de certaines idées auxquelles adhère chacune de nos intelligences, se prépare un avenir plein de promesses pour notre pays, n'est-ce pas, plus que jamais, le moment de chercher ce qui est à faire au juste pour que le progrès de demain suive celui d'aujourd'hui, et que nous arrivions ainsi pas à pas, sans trop d'erreurs ni de détours, à la fin désirée?

Jamais il n'a été plus dangereux de se tromper dans une réforme d'enseignement, que ce l'est aujourd'hui, précisément parce que la bonne volonté n'a jamais été si grande, en faveur des réformes. Le budget de l'enseignement supérieur est décuplé. Plus de cinquante millions sont employés à des travaux de toutes sortes. On nous élève des palais. Nous pouvons consulter les plans de ceux dont les fondations ne sont pas encore posées. Que mettrons-nous dans ces palais, et quelle âme animera ces corps superbes? Tout est là ; car il ne faut pas penser un seul moment que nous puissions continuer de vivre exactement comme par le passé. Les libéralités dont l'enseignement supérieur est l'objet ne

sont pas faites sans conditions. Elles nous obligent à deux choses : mieux servir la science, prendre la direction efficace de la jeunesse française.

Il importe donc que nous continuions nos discussions et nos recherches. Les discussions d'une Société comme la nôtre font que l'expérience de chacun de nous est mise au service de tout le monde. Il n'est personne d'entre nous qui n'ait sa façon de concevoir l'organisation d'un bon laboratoire, d'une bonne bibliothèque, d'un service d'informations scientifiques bien fait ; personne qui n'ait ses idées précises sur la façon d'enseigner telle science ou telle partie de la science. Il n'est personne d'entre nous qui, trouvant en lui-même des lacunes, laissées par l'imperfection de l'ancienne éducation, ne discerne ce qu'il faut faire afin que nos successeurs valent mieux que nous, et profitent ainsi de nos défauts, comme ils profitent de notre bonne volonté. Nos réunions de Paris et des départements ne sont-elles pas des occasions naturelles pour échanger nos idées, pour nous approprier l'expérience d'autrui, élargir celle de chacun de nous, et, sans efforts, par l'effet d'une communication permanente entre des esprits ouverts et bien préparés, nous élever à la conception d'un enseignement supérieur parfait?

Ne croyons donc pas que nous puissions nous reposer, parce que nous avons fondé une Revue. Continuons à discuter nos affaires. Que les groupes qui ont été les premiers formés ne donnent point aux nouveaux l'exemple du relâchement après quelques efforts. Que les sections devenues inactives se réveillent. Il nous est venu des départements de bonnes nouvelles ; vous avez lu dans la *Revue* du 15 mars le procès-verbal de la reprise des travaux du groupe de Douai-Lille, et dans la *Revue* du 15 avril le procès-verbal d'une séance où a été organisé un des groupes les plus importants de la Société. A côté de certains symptômes qui pourraient faire craindre pour l'avenir, je puis donc en signaler d'autres qui nous rendent la confiance.

Vous savez, Messieurs, que nous avons compris dans le cadre de notre Revue les questions d'enseignement secondaire. Toutes les raisons qui nous y ont décidés ont été dites déjà. Il n'est pas une Faculté qui puisse se désintéresser d'un ordre d'enseignement qui lui prépare des élèves. Les Facultés des lettres et des sciences sont, pour ainsi dire, les juges des études secondaires par les examens du baccalauréat ; mais les Facultés de droit et de médecine, qui voient l'état intellectuel de leurs étudiants, n'ont-elles pas aussi leur mot à dire sur ces études? Toutefois, Messieurs, il

est incontestable que les questions d'enseignement secondaire doivent être surtout discutées par les professeurs de nos lycées et collèges. C'est pourquoi, sans nuire en rien à la Société, amie de la nôtre, logée sous le même toit que nous, qui s'est donné la tâche spéciale d'examiner ces questions et s'en acquitte avec succès, nous avons vu avec grand plaisir s'accroître le nombre de nos adhérents, qui appartiennent à l'enseignement secondaire. Des professeurs de lycées s'adjoignent à quelques-uns de nos groupes. Nous avons reçu plusieurs adhésions isolées. Enfin, j'ai une heureuse nouvelle à vous annoncer. M. le Directeur de l'enseignement secondaire nous a récemment informés que les quatre-vingt-cinq lycées de France étaient inscrits par lui comme membres adhérents de la Société. Notre Revue a donc désormais sa place marquée dans les bibliothèques de ces lycées. M. Zévort a pensé que la lecture d'un recueil, où abondent les informations étrangères et où l'on a commencé la discussion de questions d'enseignement secondaire, intéresserait à coup sûr nos confrères des lycées et collèges. Il a pensé aussi que des membres de l'Université ne peuvent être indifférents aux questions qui s'agitent dans tous les ordres d'enseignement. Rien n'était plus fâcheux que l'isolement où nous vivions jadis, chaque Faculté s'enfermant chez elle, chaque ordre d'enseignement ne s'occupant que de lui-même. C'est en nous connaissant les uns les autres que nous pourrons vraiment nous aider réciproquement, pour le plus grand bien de l'éducation française.

Les questions d'enseignement secondaire peuvent être introduites dans notre Revue, soit par des études particulières dues à tel ou tel de nos confrères, soit par des études collectives émanant d'un groupe mixte de professeurs de Facultés et de professeurs de lycées, ou de groupes formés de membres de l'enseignement secondaire. M. le Recteur de l'Académie de Douai nous a informés qu'il avait organisé, pour les lycées et collèges de son ressort, des conférences pédagogiques. Il a bien voulu nous en envoyer le programme, que vous avez lu dans la *Revue* du 15 avril. Les discussions de ces conférences aboutiront, sans aucun doute, à des mémoires, dont la lecture sera, pour tous, d'un vif intérêt. A des communications de cette sorte, il importe que notre Revue soit ouverte, afin qu'elle rende à l'enseignement secondaire le service qu'elle a rendu déjà à l'enseignement supérieur, en portant à la connaissance de tous les idées échangées entre quelques-uns.

Vous voyez, Messieurs, que nous aboutissons toujours à cette Revue, et vous ne vous étonnerez pas que nous soyons obligés de

vous proposer quelques mesures pour éviter l'encombrement de ce recueil. Il nous faut y trouver une place convenable pour la rubrique « Actes de la Société », que nous avons gardée; mais il nous faut aussi en laisser une grande pour les articles de fond qui nous arrivent de France ou de l'étranger; pour notre Revue rétrospective, où notre rédacteur en chef compose pour nous, par un choix de documents, une histoire des idées en matière d'éducation; pour notre correspondance internationale, pour nos nouvelles et informations, pour les documents et actes officiels. Lorsque, pour répondre à une objection qu'on nous a faite dans la discussion sur la transformation du Bulletin en une Revue mensuelle, nous avons dit que, loin de craindre la pénurie de matières, nous redoutions l'étroitesse du cadre, nous disions notre pensée, mais nous ne la croyions pas si juste. Nous sommes à l'étroit, et, tous les mois, M. Dreyfus-Brisac se plaint d'étouffer. Il faut lui donner de l'espace. Chacune de nos sections devrait imiter la section de droit. Elle ne publie pas les procès-verbaux de ses séances. Lorsqu'elle est arrivée à une conclusion sur un sujet qu'elle discute, elle charge un de ses membres de résumer la discussion et d'exposer la conclusion. Le mémoire où est fait ce travail est lu devant la section, et imprimé, quand il a reçu l'approbation. Dans une note sont relevés les noms des membres qui ont pris part aux débats.

Le bureau de la Société et le comité de rédaction de la *Revue* estiment qu'il est nécessaire que cet exemple soit suivi par toutes les sections, qui garderont dans leurs archives les procès-verbaux et nous enverront, sous forme de rapports, l'exposé des opinions qui se seront produites et de celle qui aura prévalu. Nous aurons ainsi tout à la fois une idée plus nette et plus saisissable des doctrines approuvées ou rejetées, et quand le sujet sera important et le mémoire instructif, la possibilité de lui donner place parmi les articles de fond de la *Revue*. Tout à l'heure, nous soumettrons à l'assemblée le texte d'une décision, qu'il nous paraît indispensable de prendre sur ce point.

Il est d'ailleurs entendu, Messieurs, que nous devons laisser au comité de rédaction, et, sous le contrôle de ce comité, au rédacteur en chef, le droit de ne citer que par analyses ou par extraits nos communications. Autrement, nous nous exposerions très souvent à des redites sur des sujets qui seraient étudiés en même temps par plusieurs groupes.

Vous savez maintenant, Messieurs, où nous en sommes et où nous allons. Le nombre de nos adhérents n'a pas cessé de s'ac-

croître. Nous sommes aujourd'hui six cent soixante-huit. J'ajoute que notre *Revue* compte déjà un nombre respectable d'abonnés, qui ne sont pas membres de la Société. Si nous le voulons, nous ne nous en tiendrons pas là. Faisons de la propagande : la propagande est facile à faire. Nous sommes une société d'hommes réunis pour discuter les plus intéressantes des questions. Nous nous sommes donné par notre *Revue* le moyen de nous communiquer nos opinions, et de nous informer sur l'étranger autant que sur nous-mêmes. Cette *Revue*, nous pouvons dire, quelque abus qu'on ait fait de la formule, qu'elle est la seule de son espèce. Elle a ce caractère spécial qu'elle est notre œuvre et notre propriété, non point une affaire de librairie. Elle a ce mérite, qu'elle est vraiment internationale, tout en se proposant de servir avant tout la France. Elle est sous la direction d'un comité, où figurent plusieurs des hommes illustres de notre pays. Elle a pour rédacteur en chef et pour ordonnateur quelqu'un qui nous donne tout son temps, toute son expérience, toute son intelligence et un zèle passionné pour les questions d'enseignement et d'éducation. Ne voyez-vous pas, Messieurs, que nous pouvons sans crainte réveiller ceux d'entre nous qui seraient disposés à s'endormir, et aller trouver ceux qui sont restés en dehors, dans les ténèbres extérieures, pour les prier de venir s'éclairer avec nous? Car c'est, au fond, de quoi il s'agit. Dans cet immense travail de la réorganisation de l'instruction publique, nous voulons voir clair. Le gouvernement fait exactement tout ce qu'il peut, tout ce qu'il doit faire. Il emploie au mieux les deniers que les Chambres lui donnent, sans marchander. Il dirige de haut, et dans la bonne voie, le progrès de l'enseignement public; mais il ne lui appartient pas de deviner tous nos besoins, de discuter pour nous les questions de méthode, d'entrer dans nos laboratoires et dans nos salles de conférences. Notre conseil supérieur, quelle que soit sa compétence, ne peut faire que des règlements ou préparer des décrets. C'est donc à nous de bien déterminer par nos réflexions, nos discussions et nos votes ce que nous avons à faire.

Ernest LAVISSE.

LETTRE

AU DIRECTEUR DE LA REVUE

SUR L'INSTITUTION D'UNE LICENCE ÈS SCIENCES POLITIQUES ET ADMINISTRATIVES

Le rapport présenté par M. Bufnoir sur l'enseignement des sciences politiques et administratives (1) contient une réfutation des opinions que j'ai brièvement exposées ici même. Je rends hommage à la gravité, à la hauteur de vues, à la parfaite conscience qui distinguent ce travail. Notre collègue nous a accoutumés à rencontrer ces rares mérites dans tout ce qu'il écrit. Sa démonstration m'a instruit, m'a attaché, elle ne m'a pas convaincu. J'essayerai de dire pourquoi. La question en vaut la peine.

Je rappelle d'abord, en peu de mots, les conclusions du rapport. On demande qu'un certain nombre de cours sur les matières politiques et administratives soient établis dans toutes les Facultés de droit et qu'un examen spécial, avec diplôme distinct, serve de sanction à cet ordre d'études. Les Facultés de province sont assez partagées sur la question ; un petit nombre repousse le principe de la mesure (2) ; les autres ne s'accordent pas sur l'application. Selon l'opinion qui prévaut à Paris, l'examen ne serait pas un doctorat, mais une simple licence. Toutefois cette licence ne serait point parallèle à la licence en droit ordinaire ; elle lui ferait suite et nul ne serait admis à briguer le second diplôme avant d'avoir obtenu le premier. La préparation durerait le temps de quatre inscriptions, c'est la même durée réglementaire que pour le doctorat en droit ; elle porterait sur quatre matières : le droit administratif, le droit constitutionnel, la législation économique et financière, le droit des gens. La dénomination du grade serait : licence ès sciences politiques et administratives. Les pouvoirs publics auraient à spécifier les fonctions à l'entrée desquelles ce grade pourrait être exigé ou pris en considération.

Avant d'examiner le projet en lui-même et d'en montrer les

(1) *Revue* du 15 avril 1881.
(2) Voir, notamment, le rapport décisif de la Faculté de Lyon, 1878.

vices apparents ou secrets, écartons l'équivoque qui a fait dévier toute cette discussion. Ce n'est pas du tout sur l'institution des quatre chaires proposées de droit administratif, de droit constitutionnel, de droit des gens et de législation financière que portent nos objections et nos critiques. Il n'y a aucun inconvénient à ce que l'on crée dans les Facultés de droit, non seulement ces quatre cours, mais tels autres cours de sciences politiques que l'on voudra et pourra, à condition qu'on les envisage seulement comme un complément ou un adjuvant des études juridiques. Il pourra arriver que plusieurs de ces cours ne soient pas toujours professés selon l'esprit qui convient à l'ordre de sciences dont ils relèvent. Le talent du moins n'y manquera pas et les étudiants trouveront dans ces enseignements auxiliaires un surplus d'information très utile qui leur ouvrira l'esprit et stimulera leur curiosité. En voilà assez pour justifier cette partie du projet. Elle est excellente. Dans cet esprit et dans cette mesure, l'introduction dans les Facultés de droit des quatre cours proposés ne peut soulever aucune opposition de principe ; tout au plus peut-elle donner lieu à quelques conseils de prudence et de lenteur dans l'exécution.

On n'a pas raisonné autrement en Autriche-Hongrie et en Italie. On a associé aux cours juridiques un très petit nombre de cours sur les sciences politiques. Ces cours ont leur place dans le programme des examens de droit ordinaires, des examens imposés à tous les étudiants ; ils font simplement partie de l'éducation du juriste, qu'ils complètent ; ils ne constituent à aucun degré un enseignement spécial destiné à l'administrateur ou au diplomate.

Mais, dira-t-on, tout enseignement a besoin d'une sanction. Où trouverez-vous celle de ces quatre cours nouveaux sans le secours d'un examen séparé et d'un diplôme spécial ? Ignorez-vous que nos examens ordinaires sont déjà trop nombreux et trop chargés? — Je crois que la sanction désirée peut être organisée très convenablement sans ce luxe d'épreuves et de diplôme, et qu'elle sera infiniment préférable ainsi à celle que l'on veut créer sous la forme d'une licence ès sciences politiques et administratives.

Prenons les matières une à une. En ce qui concerne le droit administratif, tout le monde conviendra que la solution la plus satisfaisante consisterait à lui attribuer deux années d'études avant la licence en droit et sous la sanction de cet examen. Premièrement, en effet, cette partie du droit constitue un enseignement fondamental dont l'insuffisance et les lacunes sont fâcheuses pour tous les étudiants ; c'est donc pour tous les étudiants qu'il fau-

drait le fortifier et le compléter ; or le projet ne le fortifie et ne le complète que pour le petit nombre qui fera l'effort de briguer la seconde licence. Secondement, si les deux années précédaient la licence en droit, la matière pourrait être divisée en deux parties qui s'échelonneraient méthodiquement sur toute la période biennale; au contraire, si l'une des deux années est placée avant la licence en droit et l'autre après, la première devra déjà former à elle seule un enseignement complet dans ses grandes lignes et embrasser toute l'étendue de la science; le professeur de seconde année sera donc obligé de reprendre ensuite les mêmes sujets et de remplir le même cadre; il y aura des répétitions, des doubles emplois et une perte considérable de temps et de peine. — Reste la difficulté de trouver une place pour la seconde année de droit administratif dans la période triennale qui précède la licence en droit. Cette place existe. Il suffit, pour faire le vide nécessaire, de transférer de deuxième en troisième année l'économie politique, au lieu et place du droit international privé, qui sera reporté parmi les matières du doctorat. Ce sera un avantage de plus; car le droit international privé a besoin de s'appuyer sur la connaissance des principales branches du droit. Il sera étudié avec plus de fruit s'il vient après l'achèvement des études préliminaires.

Voilà pour le plus important des quatre cours. Quant aux trois autres, je me bornerai à rappeler qu'autrefois, les aspirants au grade de licencié en droit qui désiraient se créer un titre spécial auprès du ministère des affaires étrangères, étaient autorisés à se faire interroger par supplément sur le droit des gens et que, si l'épreuve était satisfaisante, un certificat séparé leur était délivré en sus de leur diplôme. Cette faculté pourrait être aisément rétablie et le bénéfice pourrait en être étendu aux trois cours que l'on propose d'instituer (1). Si l'on se souvient, en outre, que déjà les aspirants au doctorat peuvent, eux aussi, opter dans certaines limites entre plusieurs cours, et si l'on tient compte du développement qui pourrait être donné à cette liberté d'option, on sera amené à conclure que la constitution actuelle des Facultés de

(1) Combien cela serait plus pratique que les quatre cours obligatoires avec leur diplôme! Voici un jeune homme qui se destine aux carrières financières. Il possède les connaissances juridiques générales, puisqu'il est licencié en droit. Pourquoi le forcer à s'appesantir toute une année sur le droit des gens? Laissez-le se concentrer sur le droit administratif et les matières financières. De même, voici un jeune homme qui se destine à la diplomatie. Pourquoi le forcer à revenir une année de plus sur le droit administratif. Laissez-le plutôt approfondir le droit constitutionnel et le droit des gens.

droit contient tout ce qu'il faut pour appuyer d'une sanction efficace les enseignements désirés, et qu'il est absolument superflu, si l'on ne poursuit pas un autre but qui tend à faire sortir les Facultés de leur cadre et de leur caractère, d'y introduire un grade nouveau sous un nom retentissant.

Tout autre est en effet le but, tout autres les intentions déclarées qui ont inspiré le projet en discussion.

Il n'est pas question ici d'une modeste addition à faire au programme pour compléter et fortifier l'instruction du juriste. Il s'agit de prendre ouvertement possession de la province des sciences politiques et administratives. Le rapport, après avoir rappelé « l'importance professionnelle et sociale » du droit constitutionnel, du droit des gens et aussi de l'économie politique, insiste sur la nécessité « de coordonner ces enseignements, de les grouper en un faisceau formant un ensemble d'études *spéciales*, qui pourrait d'ailleurs se compléter et qui serait une préparation *efficace* aux carrières politiques, administratives et diplomatiques ». Il ne faut pas moins en effet pour justifier le grade que l'on propose d'instituer sous le nom considérable de « licence ès sciences politiques et administratives ». Évidemment l'idée d'un simple complément des études juridiques n'est plus en cause ; la prétention est plus haute. C'est tout un corps de sciences et toute une éducation professionnelle que l'on demande aux Facultés de s'annexer. La combinaison a d'ailleurs l'avantage de se rencontrer avec une préoccupation déjà ancienne de l'opinion et des pouvoirs publics et de répondre au moins en apparence à leurs *desiderata*. Depuis longtemps, en effet, le gouvernement est sollicité du dehors, pressé par la conscience de sa haute responsabilité, de se mêler de l'enseignement des sciences d'État. On lui offre ici un moyen spécieux, commode, expéditif de satisfaire ces exigences et ces scrupules. Voilà certes de puissantes recommandations. Acceptons donc le problème dans ces termes généraux. Conçu dans cet esprit et porté à cette hauteur, il mérite ample et mûre considération ; nous reviendrons ensuite plus éclairés et mieux pourvus au diplôme lui-même et à l'organisation pratique qu'on y rattache.

Avant tout, dégageons les deux principes qui doivent, à notre sens, diriger l'action de l'État en pareille affaire. Premièrement, l'État ne doit intervenir que pour un but et avec l'espérance d'un résultat dignes de lui. S'il aborde une question de ce genre, c'est pour la trancher aussi complètement que possible et par les meilleurs des moyens dont il dispose. Je n'admets pas l'État humble dans ses prétentions et timide dans ses efforts pour le bien de tous.

L'opinion qui le presse n'est pas à ce point impatiente qu'il doive se résigner à faire vite et à tout prix quelque chose d'imparfait. Elle lui saura gré de prendre un peu plus de temps, s'il le faut, pour traiter le problème dans toute son étendue, pour le résoudre avec largeur et sûreté.

Secondement l'État, s'il juge à propos d'espacer, de graduer ses efforts, doit écarter toute combinaison, même spécieuse, qui rendrait difficiles les progrès subséquents. Il ne sacrifiera pas l'édifice à l'échafaudage. Dans chaque organisation partielle, il aura devant les yeux l'organisation définitive ; il y réservera la place de tous les compléments prévus. Tout ce qu'il fait doit laisser la voie ouverte vers le but final qu'il se propose ; rien de ce qu'il fait ne doit l'enchaîner dans l'imparfait et l'insuffisant.

Quelle est, — rapprochée de ces principes, — la valeur du projet en discussion? Résout-il comme le méritent l'importance de la question et la dignité des pouvoirs engagés, ce grand problème de l'enseignement des sciences politiques et administratives? L'intérêt de la science, l'intérêt des services publics, l'intérêt des Facultés elles-mêmes conseillent-ils de leur adjuger ce nouveau domaine? Sont-elles préparées, sont-elles disposées à en garantir la mise en culture effective et totale? Est-il sage de partager ainsi leur attention et leurs efforts, réclamés déjà par d'autres et de si grands objets? — Si ce qu'on offre en leur nom pour commencer est très insuffisant, est-on autorisé à penser qu'elles le compléteront sans trop de lenteur? Faut-il croire, au contraire, qu'elles dépasseront difficilement la limite atteinte en ce premier essai? Et, dans ce cas, cette prise de possession n'aboutira-t-elle qu'à couvrir l'abandon réel d'une partie de l'exploitation, tout en créant un titre nominal opposable aux tiers, qui écartera les autres bonnes volontés capables de recueillir la concession en souffrance? Au lieu d'une voie qu'on ouvre, n'est-ce pas une impasse où l'on s'engage? Voilà les questions qu'il faut avant tout se poser et résoudre.

J'ai suffisamment démontré naguère que l'enseignement organisé des sciences politiques et administratives n'est pas à sa place dans les Facultés de droit. Je ne reprendrai de ces développements que ce qu'il faudra pour marquer leur rang dans la suite de mon argumentation. Personne ne conteste que l'encyclopédie des sciences d'État ne contienne un grand nombre de matières non juridiques qui ne peuvent pas être introduites dans les Facultés de droit. J'ai prouvé d'autre part qu'il est extrêmement fâcheux de séparer ces sciences les unes des autres. J'ai montré par exemple que le droit des

gens trouve dans l'histoire diplomatique, le droit constitutionnel et les lois politiques dans l'histoire parlementaire, un commentaire perpétuel, indispensable à ceux qui veulent voir les choses avec les yeux de l'homme d'État. Il était superflu de montrer de même le lien de l'histoire avec la géographie, de l'économie politique avec la statistique : il est trop évident. J'ai signalé, dans un autre sens, le secours que les enseignements spéculatifs reçoivent des enseignements professionnels, et le danger qu'il y aurait à les en isoler. J'ai fait voir qu'on ne saurait sans un grave dommage morceler un ensemble si bien lié, disperser ces parties qui se soutiennent si bien entre elles et troubler le jeu de ces influences réciproques. J'ai indiqué enfin que les sciences d'État, prises dans leur ensemble, ont une méthode et un esprit très différents de ceux qui conviennent pour les études juridiques, et qui règnent à juste titre dans les Facultés de droit. Je caractériserai cette différence d'un mot : les sciences juridiques sont essentiellement déductives; les sciences politiques sont en grande majorité expérimentales et inductives. Introduire ces dernières, en petit nombre, dans un milieu aussi puissant, aussi riche en fortes traditions que les Facultés de droit, c'est les exposer à subir une influence déviatrice, à accepter un point de vue et une méthode contraires à leur nature. L'Allemagne a très bien senti cela. J'ai rappelé que partout, sauf à Strasbourg, où elle était gênée par l'organisation antérieure, elle a placé les sciences politiques en dehors des Facultés de droit. Ou bien elle les a mises au large et à l'aise dans ces ensembles dénoués et flottants qu'on appelle les Facultés philosophiques, entre la philosophie et l'histoire, parmi des cours infiniment variés de lettres et de sciences; ou bien elle en a formé des Facultés spéciales et distinctes. Elle a compris tout ce qui est dû à l'importance et à l'ampleur de cet ordre de connaissances, elle a reconnu le besoin qu'elles ont de posséder leur indépendance scientifique, leur entière autonomie. Elle a évité de les mettre sous une juridiction qui, pour être la juridiction la plus voisine, n'en est pas moins une juridiction étrangère (1).

(1) Le rapport me reproche d'avoir « habilement » laissé dans l'ombre que les sciences juridiques occupent dans l'encyclopédie des sciences d'État une place prépondérante. Je suis forcé de déclarer que dix années passées à enseigner et à voir enseigner les sciences d'État m'ont laissé une conviction toute différente. Les matières juridiques sont extrêmement importantes : mais la prépondérance appartient aux sciences historiques et économiques. A la vérité, le rapport réclame aussi pour les Facultés de droit les sciences économiques; il insiste sur ce que ces Facultés sont « en possession » de cette branche d'enseignement « sous des aspects divers ». Je n'aperçois pas bien ces aspects divers;

Il y a une autre raison pour ne pas placer dans les Facultés de droit l'enseignement développé des sciences politiques : c'est que l'organisation traditionnelle de ces Facultés ne s'y prête pas. Telles sont par exemple les conditions particulières dans lesquelles s'opèrent la préparation et le recrutement du corps enseignant. Le doctorat et, à sa suite, l'agrégation en droit composent un apprentissage excellent d'où sortent de subtils dialecticiens et d'admirables professeurs. Mais cet apprentissage est exclusif, absorbant, prolongé (il dure en moyenne six ou sept ans), et si efficace qu'il soit par son propre objet, il exclut nécessairement, sauf pour quelques hommes exceptionnellement doués, toute préparation différente vraiment approfondie. On a même dit, non sans vraisemblance, qu'il tend à créer des habitudes d'esprit peu favorables à certaines études d'un tout autre ordre, comme il y en a parmi les sciences politiques. Il ne faut pas croire que ces sciences, pour se laisser pénétrer, réclament moins de travail et une application moins soutenue que le droit. Il ne faut pas croire qu'elles se contentent d'une préparation plus tardive. La plupart ne se livrent qu'à ceux qui les sollicitent longtemps, qui s'y consacrent de bonne heure d'une manière spéciale. Pourquoi s'improviserait-on plus facilement historien, géographe, économiste, financier, statisticien, qu'on ne s'improvise jurisconsulte? Je connais depuis longtemps un grand nombre d'agrégés de droit; nul n'est mieux en mesure que moi d'apprécier les talents pleins de vigueur et d'éclat que renferme ce corps d'élite. Or je les ai toujours entendus réclamer contre les embarras où les jette cette présomption de leur universelle et immédiate compétence en des matières même moins éloignées que celles-ci de leurs études, par la méthode et par le sujet. Les Facultés donnent d'excellentes raisons, dans l'intérêt de leurs enseignements traditionnels, pour conserver au doctorat et à l'agrégation leur caractère exclusivement et profondément juridique. Je partage leur sentiment (1). Je soutiens seu-

je ne vois qu'un simple et utile cours d'économie politique. Le législateur a voulu que les étudiants en droit ne fussent pas étrangers aux conceptions maîtresses de cette science, il en a fait le sujet d'un enseignement auxiliaire. L'idée est excellente; mais il n'y a pas là de prise de possession d'un ensemble scientifique; il y a une simple échappée sur un ordre de connaissances qui reste distinct et indépendant. Le précédent n'a pas plus de valeur que l'existence d'un cours d'économie politique aux Ponts et Chaussées ou au Conservatoire des Arts et Métiers; il ne préjuge rien sur l'endroit où peut être organisé l'enseignement sérieux et nourri des sciences économiques et sur l'aptitude spéciale des Facultés de droit à le recevoir.

(1) Voir, à ce sujet, les considérations très élevées présentées dans le rapport cité (p. 384).

lement qu'aussi longtemps que ce caractère durera, aussi longtemps que l'organisation du doctorat et de l'agrégation ne sera point modifiée, le département des études politiques ne pourra pas être confié aux Facultés de droit ; car, du fait de cette organisation, toutes celles de ces études qui ne procèdent pas du droit seraient condamnées à se passer d'une préparation sérieuse, et l'enseignement de toute une moitié des sciences d'État serait frappé d'insuffisance.

Ces considérations n'avaient pas échappé à la commission sénatoriale qui proposait naguère de créer une section des sciences politiques dans les Facultés de droit Ayant à régler cette question délicate du recrutement des professeurs, elle n'avait pas cru devoir admettre les docteurs et agrégés de droit ordinaires à la *venia docendi;* elle avait exigé le diplôme spécial de la section. En outre, elle avait autorisé pendant cinq ans le gouvernement, sous certaines garanties, à désigner les professeurs de la section parmi les publicistes et les savants même dépourvus de grades officiels. Et pourtant la commission du Sénat n'instituait que les quatre cours que l'on propose aujourd'hui. Elle les faisait seulement plus compréhensifs et moins étroitement juridiques, comme l'indiquent les titres mêmes de ces cours (Droit constitutionnel *comparé*, — *Économie politique* et *science* financière, — Droit des gens et *histoire diplomatique*). Mais cela suffisait pour qu'elle crût à la nécessité de professeurs formés et préparés à part. Venant d'hommes considérables, dont les sentiments d'estime et de respect pour les Facultés de droit sont connus, le témoignage est significatif. Ai-je besoin de le dire? Ce que la commission appréhendait, ce n'était pas que les agrégés de droit ordinaire ne connussent pas les doctrines fondamentales et même le détail de chaque science ; elle avait pleine confiance dans leur zèle infatigable, dans leur vigueur d'intelligence, dans leur talent d'enseigner. Mais elle craignait, — et la crainte serait d'autant plus justifiée s'il s'agissait d'un enseignement plus étendu, plus abondant en matières extra-juridiques,—que l'esprit particulier de ces sortes d'études ne leur échappât en partie, qu'ils n'eussent pas le temps de s'en pénétrer, qu'ils fussent tentés de garder trop complètement, dans un milieu différent, les habitudes et le pli du juriste. Elle faisait cet honneur aux sciences politiques de croire qu'elles ont quelque chose en propre qui ne se révèle et ne se livre qu'au prix d'une application spéciale, patiente, concentrée. Elle n'aurait probablement fait aucune objection au mode de recrutement ordinaire, s'il s'était agi d'enseignements auxiliaires des études de droit, contrôlés par un examen de droit,

couronnés par un diplôme purement juridique. Mais elle ne croyait pas que la spécialité du diplôme pût être sérieuse et justifiée sans une certaine spécialité dans la préparation et la compétence des professeurs (1).

Il y a une dernière raison pour que les sciences d'État soient mal placées dans les Facultés de droit : c'est que, quand même leur nature leur permettrait de s'y développer, elles en seraient empêchées par les exigences traditionnelles des Facultés à l'égard du corps enseignant.

C'est une règle chère aux Facultés de droit et qui fait corps avec leur organisation, que tous leurs professeurs doivent être capables d'enseigner au besoin toutes les matières inscrites au programme et d'interroger à l'examen sur ces matières. Il suit de là que le jour où l'on s'aviserait de s'étendre sur le domaine des sciences politiques, que l'on sait si abondantes et si variées, le jour où l'on prétendrait en embrasser plus d'un certain nombre, on serait bien vite arrêté par la crainte, soit de dépasser les forces humaines en exigeant des agrégés des connaissances véritablement encyclopédiques, soit d'énerver tout l'enseignement en induisant les professeurs à se contenter d'une teinture superficielle de chaque matière. Il y a là une limite fatale, infranchissable qui, — tant qu'elle existera, — devra détourner l'administration du projet d'introduire et d'acclimater un ordre de sciences nouveau dans les Facultés de droit. Il y serait frappé d'un arrêt de croissance presque immédiat (2).

Je résume ce qui précède. S'agit-il réellement d'instituer un enseignement sérieux et nourri des sciences politiques? la place de cet enseignement n'est pas dans les Facultés de droit. Il n'y entre-

(1) Si nous sommes d'accord avec la Commission sénatoriale, sur le point capital qui vient d'être indiqué, on voit sans peine pourquoi nous n'acceptons pas cependant le reste de son projet. Créer dans les Facultés de droit, à partir de la licence en droit, une section séparée, indépendante, recrutant son corps enseignant parmi ses propres gradués, voilà l'essence du projet. Il s'inspire d'un sentiment très juste et très fin du caractère spécial et du besoin d'autonomie des études politiques et administratives. Mais alors pourquoi seulement une section? Pourquoi ne pas une École à part, où ne seraient admis, je suppose, que les licenciés en droit? Si l'on croit nécessaire que le groupe des sciences politiques et son corps enseignant soient bien distincts et pleinement indépendants, pourquoi ne pas les faire maîtres chez eux? Pourquoi leur imposer le périlleux honneur d'une cohabitation qui les mettrait aux prises avec des règlements de frontières, avec des questions de préséance, avec des traditions formées en vue des seules études juridiques, enfin avec les objections que l'on pourra tirer de la dénomination étroite de « Facultés de droit » contre les adjonctions les plus légitimes réclamées par la section nouvelle?

(2) C'est probablement pour cette raison que la Faculté de Grenoble demande, si je ne me trompe, un jury d'examinateurs spéciaux.

rait que tronqué et mutilé; il s'y trouverait dans un milieu scientifique peu conforme à sa nature, et d'autant plus dangereux qu'il est plus puissant et plus actif. L'organisation, les traditions des Facultés de droit, l'intérêt passionné qu'elles portent à leurs propres études, tendraient à tenir cet enseignement dans l'humilité, dans l'insuffisance, à en empêcher l'extension, à en gêner les progrès. Écartons donc une fois pour toutes l'illusion de ceux qui essayent de couvrir l'indigence du système proposé par l'espérance vague qu'on le complétera, qu'on fera mieux plus tard. On ne fera pas mieux, on ne complétera rien; la force des choses ne le permet pas. Tel le groupe des quatre cours serait admis demain dans les Facultés de droit, tel il demeurerait pour un temps illimité. Son effet le plus sûr serait de créer une fin de non-recevoir contre toute organisation plus satisfaisante procédant d'ailleurs et par d'autres moyens. Elle aurait simplement engendré des droits acquis, qui réclameraient, qui protesteraient, qui trouveraient difficulté à tout; les progrès ultérieurs deviendraient impossibles.

J'arrive maintenant au diplôme lui-même et aux raisons que l'on donne pour l'instituer. Ici, je rencontre une illusion funeste qu'il faut écarter avant de pousser plus loin. On insinue qu'un diplôme est de sa nature une chose inoffensive, que le nom qu'on lui assigne n'importe guère, qu'un point seulement vaut la peine d'être considéré: le nouveau grade fournit-il un appât suffisant pour attirer la jeunesse aux cours dont il est le couronnement? — N'y a-t-il réellement que cela? Non sans doute. Lorsque le législateur intervient pour instituer un diplôme nouveau, spécial, une licence ès sciences politiques et administratives, revêtue du sceau de l'État et couronnant un enseignement soi-disant organisé de ce groupe de connaissances, il ne fait pas, certes, un acte indifférent. C'est comme s'il donnait une définition officielle, une classification légale de tout un ordre de sciences, comme s'il faisait entendre que les matières comprises dans l'examen sont les seules essentielles à ses yeux, qu'elles sont à la fois nécessaires et suffisantes et qu'il n'y a pas lieu de tenir compte des autres.

Lorsque celui qui est le maître des débouchés s'est ainsi prononcé, quoi d'étonnant que les branches laissées en dehors soient frappées d'une sorte d'arrêt de développement? Même hors des écoles officielles, on ne les étudie plus: les professeurs qui voudraient les enseigner ne trouvent plus d'élèves; le public finit par oublier qu'elles ont rang dans la science. Voilà pourquoi j'estime qu'il faut se bien garder d'instituer légèrement, témérairement des diplômes sous prétexte d'une sanction à fournir à un ordre spécial

d'études. Un pas si considérable ne doit être fait qu'avec une extrême circonspection et après qu'on s'est assuré qu'il n'a été laissé de côté rien d'essentiel. C'est qu'en effet, par le titre particulier qu'il crée, par l'examen limité qu'il organise, l'État fait bien autre chose que de procurer un stimulant au travail. Il fait un départ et un choix entre les sciences d'un même ordre ; il protège les unes aux dépens des autres; il exclut et discrédite tout ce qu'il n'inscrit pas au programme, et si le départ est mal fait, si le choix est partial, si les exclusions sont nombreuses et fâcheuses, il peut en résulter la disgrâce et le déclin de tout un noble groupe de connaissances. Ce que j'ai dit et ce qui me reste à dire de l'insuffisance scientifique des quatre cours proposés fera sentir bien nettement que, dans le cas présent, cette conséquence est inévitable et qu'avec l'institution de la licence ès sciences politiques et administratives, telle qu'on l'a conçue, commenceraient l'abandon et le déclin des belles disciplines dont elle usurperait le nom.

Serrons maintenant de plus près le projet lui-même. L'État créerait une illusion dont il serait le premier à souffrir, si, instituant un nouveau diplôme, il n'exigeait pas que ce diplôme eût une signification précise et une valeur effective, qu'il justifiât et le nom sous lequel il a cours et le visa que les pouvoirs publics ne donnent qu'à des titres sérieux et bien acquis. Est-ce le cas de la future licence ès sciences politiques et administratives? Ce titre ne peut se recommander que de deux façons : par sa valeur scientifique ou par sa valeur professionnelle. L'une et l'autre lui feraient défaut. Une valeur scientifique ! mais on a vu que plus de la moitié des sciences politiques et administratives n'y figurent pas. La grande lumière de toutes les sciences morales, l'histoire, en est absente; la recherche des antécédents, l'investigation des origines y est inconnue. Les branches qui reposent sur la statistique : démographie, géographie industrielle et commerciale, font défaut. Les institutions étrangères peuvent apparaître çà et là par allusion. Mais il y a des indices que l'on renonce à en faire une étude approfondie (1). Et, en effet, dans cette unique année, que l'on mesure étroitement aux sciences politiques, on n'a pas trop de temps pour la France seule. Au reste, nombre de passages du rapport indiquent qu'on ne se fait pas d'illusion sur l'insuffisance scientifique du titre nouveau; ses partisans, on va le voir, n'essayent pas de le défendre sur ce point.

(1) Dans le projet parlementaire qui a servi de base aux discussions des Facultés, le mot « comparé » figurait dans le titre du cours de droit constitutionnel; la Faculté de droit de Paris a retranché ce mot.

Se rachète-t-il par une valeur professionnelle? Prenons les hautes carrières de l'État, par exemple la diplomatie. Je suppose que le licencié ès sciences politiques et administratives doit posséder au moins les plus essentielles, les plus générales des connaissances requises pour de si hautes fonctions, qu'il a étudié d'une manière un peu savante sa carte d'Europe, la population des principaux États, leurs forces et leur organisation militaires, leurs institutions politiques, l'histoire des traités qui les ont liés et les lient encore à la France, les intérêts industriels et commerciaux de notre pays vis-à-vis de chacun d'eux. Pas un mot de tout cela. Viserons-nous moins haut? Prendrons-nous les consulats, l'inspection des finances? Le licencié ès sciences politiques a-t-il étudié le rôle et les attributions multiples des consuls? A-t-il feuilleté le décret du 31 mai 1862, matière fondamentale du concours pour l'inspection des finances? Est-il capable de dénommer et de classer les principaux services financiers de l'État? Non évidemment. Les Facultés de droit ont cent fois raison de ne pas vouloir enseigner cette partie technique; il n'appartient de s'en mêler qu'à des hommes tout à fait spéciaux, qui peuvent n'être pas pourvus de grades juridiques. Quoi qu'il en soit, ne ressort-il pas de tout ce qui précède que le nouveau diplôme n'aura pas plus de valeur professionnelle que de valeur scientifique?

Ces observations s'imposent avec trop de force pour être méconnues. On ne peut y échapper qu'en abaissant encore davantage le but que l'on se propose d'atteindre. « Sous prétexte de ne pas rapetisser la question, prenons-garde, » dit le rapport, « de ne pas la placer plus haut qu'il ne convient. S'agit-il donc uniquement de former un personnel d'élite pour les hautes situations de la politique, de la diplomatie et de l'administration? S'il en était ainsi, on comprendrait la préférence donnée à une grande école » spéciale. « Mais cette école ne saurait remplacer les Facultés dans la distribution d'un enseignement qui s'adresse en réalité à un public moins choisi, mais plus étendu, dont les visées ne s'élèvent pas si haut. C'est à ce public qu'il faut songer. Il comprend sans doute implicitement les aspirants aux situations élevées dont nous avons parlé ; mais il comprend aussi les aspirants aux *fonctions plus modestes de l'administration, qui sont en si grand nombre;* il comprend également tous ceux qui, sans penser aux carrières administratives, seront heureux, *pour une raison ou pour une autre*, par exemple pour l'exercice des fonctions électives locales, de *compléter les connaissances un peu écourtées* acquises dans les trois années de la licence. »

Il est impossible de ne pas rendre hommage à la loyauté d'un tel aveu, de la part des promoteurs de la licence ès sciences politiques. Il marque admirablement le degré que l'on ne croit pas pouvoir dépasser, le niveau auquel on entend placer le nouvel examen. Eh quoi! c'est à cela que l'on voudrait réduire les prétentions et les espérances des Facultés de droit, après un débat qui a rendu si évidentes la hauteur et la gravité du problème? Voilà à quelles médiocres préoccupations d'illustres établissements seraient invités à faire une place à côté des intérêts de la science qui leur est confiée, à côté des devoirs que leur impose le beau nom d'enseignement supérieur ! Bien plus, c'est pour ces futurs maires, conseillers d'arrondissement, employés d'administration ou simples amateurs, que l'on croirait nécessaire d'instituer un grade spécial, une licence ès sciences politiques et administratives! Tant de pompe et d'ostentation pour si peu de substance, pour un personnel si humble! En vérité, l'écart est grand et la disproportion est singulière, et je ne puis m'empêcher de craindre que le public français, si fin, n'accueille avec un sourire la création d'un titre de cette ampleur et de cette sonorité, rapproché de l'humble destination qu'on lui assigne. Je doute, pour ma part, que le gouvernement et l'opinion encouragent les Facultés à faire ce sacrifice à un intérêt professionnel d'ordre si inférieur. J'estime qu'ils les engageront de préférence à se développer dans la direction des études savantes qui leur appartiennent en propre. Il y a là un champ immense qu'elles sont merveilleusement aptes à cultiver et à rendre fécond.

Nous avons mis en regard du nouveau diplôme les exigences de la science et les nécessités des différentes carrières; il a été trouvé insuffisant. Comparons-le, maintenant, au diplôme qui le précède; il paraîtra inutile. Pour qu'il y ait lieu de créer à la suite de la licence en droit une licence ès sciences politiques et administratives, il faut que ce second diplôme ne soit pas une simple doublure du premier, qu'il signifie autre chose que le premier, qu'il y ait entre eux, non pas une faible différence de *degré*, mais une sérieuse différence de *genre*. Or voyons en quoi consistent les connaissances supplémentaires exigées du licencié ès sciences politiques et administratives. 1° Droit administratif : cette matière figure déjà dans son ensemble dans la licence en droit, ce sera un simple redoublement. 2° Droit constitutionnel : cette matière figure dans ses grands traits en tête du cours de droit administratif, qui autrement serait inintelligible; on la donnera de nouveau avec plus de développement. 3° Législation économique et

financière. Ce cours comprend deux parties : *a*) la législation budgétaire, qui est enseignée tout au long dans le cours de droit administratif; *b*) la matière des impôts, qui est enseignée dans le même cours, moins la théorie économique et fiscale; mais cette théorie a dû être exposée dans le cours d'économie politique, qui fait également partie de la licence en droit. Que reste-t-il donc dans l'examen de licence ès sciences politiques de nouveau, d'original, qui ne soit pas une réédition de ce qui a figuré dans la licence en droit? Le droit des gens, rien davantage. Et c'est pour ce médiocre surplus que l'on créerait un titre nouveau, considérable, où sonne le grand nom de « science », qui fait même profession d'embrasser tout un ensemble de sciences? La vérité est que la licence ès sciences politiques et administratives n'est qu'un second exemplaire de la licence en droit, — une licence en droit plus *spéciale* et un peu plus forte, — et que cette année de préparation n'est qu'une sorte de catéchisme de persévérance, qui justifierait peut-être une mention spéciale et honorable ajoutée au diplôme de licencié en droit, mais qui ne justifie à aucun degré l'émission d'un nouveau parchemin sous la garantie de l'État.

Voyons maintenant dans quel rapport le nouveau diplôme va se trouver avec le doctorat en droit. Actuellement, les conditions exigées pour se présenter au doctorat en droit sont : 1° d'être licencié en droit; 2° d'avoir suivi, pendant un an, un certain nombre de cours sur lesquels portent les épreuves. Ce sont précisément ces mêmes conditions que l'on propose d'exiger du candidat à la licence ès sciences politiques. Ainsi après la licence en droit, bifurcation. Les jeunes gens qui se destinent aux fonctions judiciaires, par exemple, vont vers le doctorat en droit, les autres vers la nouvelle licence. La durée réglementaire de la préparation est la même; les deux diplômes occupent dans les études deux places symétriques. Mais alors, pourquoi le nouveau n'est-il pas dénommé, lui aussi, doctorat (1)? On en donne deux raisons qui n'en font réellement qu'une seule. La première est que les matières d'examen de la licence-ès-sciences politiques sont moins nombreuses et moins difficiles que celles du doctorat en droit. Mais qu'est-ce qui empêche de les rendre aussi nombreuses et de s'y montrer aussi sévère? Les quatre cours ne couvrent pas, je suppose, tout l'immense domaine des sciences politiques? Pourquoi ne pas s'y étendre un peu davantage? Ne vaudrait-

(1) Voir, dans le même sens, les excellentes considérations présentées par le groupe Nancéen (*Revue* du 15 avril, p. 401.)

il pas mieux enrichir l'indigence de cette préparation qui répond si mal au nom très beau et très ample de sciences politiques et administratives, que de créer cette curieuse anomalie d'une licence succédant à une licence, c'est-à-dire à un grade de même rang, sans que la matière de l'examen ait changé d'une manière sensible? Faut-il croire que les promoteurs du projet, sentant que les Facultés de droit rencontreraient, en s'avançant davantage, un terrain qui n'est plus le leur, préfèrent s'arrêter là et qu'ils tiennent cependant à avertir loyalement le public, par l'infériorité du grade, que la préparation est insuffisante et faible? Mais alors pourquoi ne pas chercher ailleurs le moyen d'organiser convenablement un enseignement si considérable, si digne de la sollicitude de l'État? — La seconde raison va plus au fond. On craint, si l'on donne au nouveau diplôme le même éclat et autant de substance et de solidité qu'au doctorat en droit, que les étudiants n'entrent tous dans cette voie qu'on leur ouvre et qu'ils ne délaissent les hautes études juridiques, plus abstraites, plus rebutantes et d'une application pratique moins étendue. Pour ma part, rien que l'aveu non déguisé d'une pareille crainte est le signe que les Facultés de droit ne sont pas le lieu où il faut organiser l'enseignement des sciences politiques. On ne fera jamais bien une chose que l'on appréhendera de faire trop bien et de voir trop bien réussir, une chose à laquelle on n'osera pas donner toute l'ampleur et tout l'éclat qu'elle comporte, de peur qu'elle ne fasse échec à des études anciennes et préférées. Pour bien faire une chose il faut la faire librement, sans arrière-pensée, sans appréhension : il faut être tout à elle et à ce que réclame son entier développement.

Une conséquence de ce qui précède, c'est que le nouveau diplôme n'aura pas de débouchés, à moins qu'on ne lui en ouvre d'illégitimes, et que, par conséquent, l'appât et l'attraction seront trop faibles pour assurer des auditeurs aux cours proposés. Entend-on l'imposer comme *condition d'admission* à certaines carrières? Mais si on l'impose, ce ne pourra jamais être à l'exclusion du diplôme de licencié en droit; il y a trop peu d'écart entre les deux examens. Aucun gouvernement sage ne se privera, pour ce mince surplus, du droit de choisir parmi toute la masse des jeunes gens instruits qui ont donné des gages suffisants. L'imposera-t-on comme *condition d'admissibilité* à certains concours? Oublie-t-on qu'on vient d'élargir encore, récemment, les conditions d'admissibilité au concours de la diplomatie et des consulats? On a porté à treize, comme pour le conseil d'État, le nombre des titres de toute origine qui peuvent être agréés comme l'équivalent de la licence en droit. On est donc

bien éloigné de vouloir substituer à ces nombreuses avenues, par lesquelles affluent des capacités de tout genre, une seule entrée étroite et surbaissée, comme serait la médiocre préparation qu'il s'agit d'instituer. — Avantagera-t-on de quelques points de plus les candidats pourvus de la licence ès sciences politiques? Ces sortes d'avantages ne peuvent être attachés sans inconvénient qu'à des titres qui témoignent de connaissances *autres que celles qui font l'objet du concours*. Je citerai par exemple le baccalauréat ès lettres pour l'entrée à l'École polytechnique. C'est qu'en effet il est de l'essence du concours qu'il n'y soit tenu compte que des épreuves mêmes du concours. La prise en considération d'un titre extérieur de même signification, obtenu depuis un temps plus ou moins long, dans des conditions qui peuvent avoir été très inégales, n'est pas seulement injuste pour les candidats; elle comporte des hasards désobligeants pour l'État, en ce sens qu'elle peut aboutir à un démenti donné au premier examen par le second. On avait commis, en Belgique, l'imprudence d'attribuer une valeur légale au doctorat ès sciences politiques, organisé à peu près comme on veut organiser ici une licence du même nom. Cette valeur légale, le législateur belge, instruit par l'expérience, l'a retirée en 1877. Les grades en droit sont seuls exigés et donnent seuls entrée dans les carrières. — Reste une seule ressource : c'est que la licence ès sciences politiques et les études qu'elle couronne deviennent une recommandation d'une valeur toute morale. Recommandation bien insuffisante, si l'on organise études et diplômes dans l'esprit qu'on a laissé voir. Mais fût-elle plus sérieuse, comment espérer qu'un si mince et si douteux bénéfice procure des auditoires à treize groupes de cours disséminés sur différents points de la France? Qui ne voit que la plupart des jeunes gens ne voudront pas pour si peu courir les chances d'un examen de plus, que beaucoup préféreront consacrer cette année supplémentaire à un stage professionnel où ils pourront se faire apprécier et acquérir des capacités pratiques? Bref, la création manquera son seul objet, qui est d'assurer des élèves aux cours nouveaux. A Paris, où tout se trouve, on trouvera des amateurs platoniques de parchemins en nombre suffisant pour remplir le vide des amphithéâtres. Mais en province? Et si la mesure ne doit profiter qu'à Paris, que reste-t-il du seul argument sérieux qui ait été élevé contre la constitution à Paris d'une École unique et spéciale, abordant librement et dans sa plénitude tout le cercle des sciences d'État?

Ce qui précède me suggère une dernière réflexion relative aux charges considérables que le projet imposerait à l'État dans un

délai rapproché et sans un profit proportionné à la dépense. Lorsque l'État crée un cours dans une Faculté, il ne contracte pas pour cela l'obligation d'en créer de pareils dans tous les établissements similaires. Lorsqu'il crée un grade nouveau, il contracte l'obligation étroite et pressante d'organiser dans toutes les Facultés l'enseignement correspondant; il ne peut pas se donner l'air d'accorder un monopole à une ou deux Facultés et de disgracier les autres. Quelle que soit l'opinion de ces grands corps sur l'opportunité de la création, elles estimeront de leur honneur, si le diplôme est institué, de recevoir les moyens d'y préparer, et le gouvernement devra céder à leurs légitimes revendications (1). Est-il bien sage de se mettre dans le cas de dépenser presque tout de suite plusieurs centaines de mille francs par an pour défrayer une quarantaine de chaires hâtivement créées, privées de débouchés et par conséquent d'auditeurs? Ne vaut-il pas mieux rester libre de prendre son temps, et de n'instituer ces chaires en chaque endroit qu'à mesure que les circonstances s'y prêteront, à mesure que l'on rencontrera l'homme rare et capable? Voilà encore une raison pour ne pas se lier les mains par la création d'un diplôme spécial, et pour chercher dans l'organisation existante la sanction des nouveaux enseignements, une sanction plus modeste, plus souple, plus conforme à leur caractère de complément des études juridiques.

J'ai expliqué plus haut le mécanisme de cette sanction. Deux années de droit administratif avant la licence, permettant de faire l'économie de bon nombre de doubles emplois et de fortifier, non pas seulement pour quelques-uns, mais pour tous, cette partie de l'éducation juridique. — La faculté, pour les candidats à la licence en droit, de se faire interroger par supplément sur un ou plusieurs des nouveaux cours à leur choix; l'inscription sur le diplôme ou sur un certificat spécial des matières qui auront donné lieu à des épreuves satisfaisantes; un élargissement et un assouplissement analogue du système d'option déjà en vigueur pour le doctorat, voilà tout ce qu'il faut pour assurer aux cours nouveaux, créés avec discernement et circonspection, une prospérité non factice et durable.

Cela fait, et après avoir procuré aux études de droit cet utile adjuvant, le législateur se retrouverait en présence de la question restée entière de l'enseignement des sciences politiques et administratives. Ai-je besoin de répéter ce que j'en ai dit et d'indiquer

(1) On a vu que la Faculté de Nancy a en effet réclamé, au nom de toutes ses sœurs, que l'établissement des cours, si l'on s'y résout, fût, non pas successif, mais simultané.

de nouveau la solution que je crois la meilleure? J'ai esquissé à grands traits l'image de cette École, organisée comme une Faculté, largement hospitalière (1), pourvue de tous les enseignements dont le sujet est mûr, capable de recevoir tous ceux dont la maturité plus tardive se prépare, affranchie de toute dénomination étroite, de toute tradition spéciale, de toute règle inventée pour d'autres objets, libre d'élaborer elle-même ses règles, de choisir elle-même sa méthode, d'organiser le recrutement de ses professeurs d'une manière appropriée à l'extrême variété de ses matières, maîtresse enfin de ses mouvements comme il convient à une institution chargée d'une si grande tâche et d'une si haute responsabilité. Cette École sera-t-elle indépendante de l'État? sera-t-elle une École d'État? J'ai signalé les inconvénients et les avantages respectifs des deux solutions; je n'y reviendrai pas. Ce qui importe, c'est de ne pas sacrifier l'une et l'autre à une combinaison qui ne résout rien, et de ne pas se réduire à quelque chose de morcelé, de faible et d'incomplet, lorsqu'on peut faire, sans plus d'effort, quelque chose de puissant, de vivant et de fécond.

E. BOUTMY.

(1) Voir la *Revue* du 15 février, p. 245 à 249.

LA PROCHAINE RÉVISION

DE LA

LOI SUR L'INSTRUCTION SECONDAIRE

DANS LES PAYS-BAS

Les discussions sur le budget de 1881, qui ont lieu dans la seconde Chambre des États Généraux au mois de décembre, se sont distinguées surtout en ce que l'attention a été plus qu'à l'ordinaire fixée sur l'instruction secondaire; différents membres ont insisté pour que la révision de la loi de 1863 eût lieu sans retard, et le ministre de l'intérieur, M. Six, a promis de s'en occuper incessamment.

Les observations des députés qui ont pris part à la délibération ont porté sur différentes branches de notre enseignement secondaire. Les écoles de navigation firent le sujet des discours de MM. Lieftinck, Gœman Borgesius et de Casembroot; MM. Vermeulen et Bretius insistèrent sur une réorganisation des écoles moyennes supérieures; celui-ci, ainsi que M. de Beaufort, jugea nécessaire une simplification des examens des futurs professeurs de ces établissements d'instruction. Le ministre n'entra pas dans beaucoup de détails sur ces différents points, mais se borna à la promesse susdite; il se déclara positivement opposé à une réorganisation des écoles de navigation en dehors de la loi générale sur l'enseignement moyen.

On peut donc s'attendre à ce qu'un nouveau projet de loi sur cette branche de notre instruction publique soit présenté aux Chambres; malheureusement tout ce qui se rapporte à la législation marche avec une lenteur excessive dans notre pays, de sorte qu'il est probable que plusieurs mois s'écouleront avant que le projet de loi parvienne jusqu'aux États Généraux; et qui pourra fixer l'époque à laquelle une nouvelle loi entrera en vigueur? La patience des lecteurs de la *Revue internationale* serait mise à une

rude épreuve si nos communications à cet égard devaient être différées entièrement jusqu'à cette époque probablement encore assez éloignée; c'est pourquoi nous avons préféré donner dès à présent un exposé des améliorations que la nouvelle loi devra apporter dans nos écoles. Nous prions nos lecteurs de ne voir dans les pages qui suivent que l'expression de notre opinion personnelle; toutefois, nous ne manquerons pas de faire mention de l'opinion d'autres autorités, différente de la nôtre, pour autant qu'elle s'est prononcée jusqu'ici.

Dans l'ouvrage sur l'*Organisation de l'instruction primaire, secondaire et supérieure dans le royaume des Pays-Bas*, publié pour donner un aperçu de nos établissements d'instruction lors de l'Exposition universelle de 1878, nous avons tâché de décrire les différentes écoles secondaires ou moyennes établies conformément aux prescriptions de la loi de 1863; c'est pourquoi nous croyons pouvoir nous borner aujourd'hui à en tracer le caractère en quelques traits, afin de faire bien comprendre les critiques auxquelles elles ont été en butte et les changements qui nous paraissent nécessaires.

La loi actuelle se borne à organiser quatre sortes d'écoles, savoir : l'École polytechnique, les écoles d'agriculture, les écoles moyennes supérieures (*hoogere burgerscholen*) et les écoles moyennes inférieures (*burgerscholen*). Il y est bien fait mention en passant d'écoles moyennes de jeunes filles et d'écoles de navigation, mais on n'y trouve aucune prescription concernant leur organisation, ni les conditions auxquelles doivent satisfaire les professeurs attachés à ces établissements. C'est en premier lieu cette lacune qui devra être comblée. L'organisation des différentes écoles destinées à la classe ouvrière, telles que les écoles de dessin, les écoles industrielles, les écoles professionnelles, devra être arrêtée par la loi, du moins pour ce qui concerne le programme et les professeurs; il en est de même des écoles de navigation et de celles qui sont destinées à former des machinistes pour la marine à vapeur marchande.

On sait que la loi de 1863 destine en premier lieu les écoles moyennes inférieures à la classe ouvrière, et qu'elle oblige les communes ayant une population de plus de dix mille âmes à créer une pareille école; toutefois, le Roi peut dispenser en quelques cas la commune de cette obligation, soit entièrement, soit de l'école de jour seulement. Plusieurs communes ont profité de la dispense entière, soit parce que leur population est telle-

ment éparse, que l'école serait probablement peu fréquentée, soit parce qu'il était pourvu d'une autre manière au besoin de l'enseignement de la classe ouvrière ; mais le gouvernement a usé plus fréquemment encore du droit que lui donne la loi de dispenser les communes de l'obligation de fonder une école de jour, lorsqu'il était évident qu'une école du soir suffisait aux besoins de la population. Il en résulte qu'il n'a été établi que cinq écoles de jour, savoir : à Amsterdam, la Haye, Utrecht, Leeuwarden et Groningue ; on a pu voir, par ce qui a été dit de ces écoles dans l'ouvrage cité ci-dessus (page 119), que ces écoles ont manqué le but que le législateur s'était proposé; elles ont recruté la majorité de leurs élèves dans la bourgeoisie, tandis que la classe ouvrière ne compte que pour 40 p. 100 dans leur population. La ville d'Utrecht, après en avoir obtenu l'autorisation du Roi, vient déjà de transformer son école moyenne inférieure de jour en une école moyenne supérieure à cours de trois ans; à la Haye, on forme des projets de même tendance. Il est plus que probable que la nouvelle loi supprimera ces écoles, qui n'ont cessé de languir pendant tout le temps de leur existence.

Au contraire, les écoles du soir, destinées aux jeunes gens de la classe ouvrière proprement dite, qui apprennent déjà un métier quelconque pendant la journée et ne peuvent par conséquent fréquenter que des cours du soir pendant une partie de l'année, n'auront pas besoin de beaucoup de modifications; le programme seul pourra subir quelques simplications, en sorte que l'enseignement du dessin et des mathématiques en forme la base. Il serait à souhaiter que le nombre des écoles professionnelles où l'enseignement comprend non seulement les branches théoriques, mais aussi la pratique des principaux métiers, pût être considérablement augmenté; les villes d'Amsterdam, Rotterdam, la Haye, Arnhem, en possèdent d'excellentes, montées sur un assez grand pied; d'autres, organisées d'après un plan plus modeste, sont établies à Utrecht, Bois-le-Duc, Groningue et Goes; il en sera érigé de même, sous peu, à Leeuwarden et à Bréda; mais on comprend que ces écoles exigent des dépenses considérables pour le personnel, les locaux et le matériel, de sorte que leur entretien surpasse de beaucoup les forces financières soit des particuliers, soit de la plupart des communes, même si le gouvernement leur vient en aide par de larges subventions. De plus, un grand nombre de jeunes gens de la classe ouvrière préfèrent entrer en apprentissage aussitôt après leur sortie de l'école primaire, afin de gagner un mince salaire et de contribuer par là tant soit peu aux dépenses

du ménage paternel; c'est pour eux surtout que des écoles du soir sont nécessaires, soit des écoles de dessin, soit des écoles industrielles, dont le programme comprend quelques autres branches, outre le dessin artistique et linéaire. Le nombre des élèves fréquentant les écoles actuellement existantes peut être évalué à neuf ou dix mille ; mais tout fait prévoir qu'une bonne organisation des écoles de ce genre fera encore accroître considérablement leur nombre.

L'état actuel des écoles de navigation a donné lieu à bien des plaintes dans les dernières années; on sait que par cette dénomination nous n'entendons pas l'Institut établi à Willemsoord, et destiné à former des officiers pour la marine de l'État, mais les écoles où l'on s'occupe à donner aux futurs pilotes et capitaines de vaisseaux marchands les connaissances scientifiques et pratiques de l'art de la navigation, qui leur sont nécessaires pour gouverner un navire. Le gouvernement s'est abstenu jusqu'ici de tout ce qui se rapporte à la formation d'habiles officiers pour cette marine; depuis le commencement de 1878 seulement, le ministre des travaux publics, du commerce et de l'industrie a nommé une commission chargée d'examiner ceux qui désirent obtenir un diplôme de pilote à bord d'un navire marchand, de capitaine au long cours ou de capitaine caboteur. Le nombre des candidats qui se présentent pour obtenir ces diplômes a considérablement diminué dans les dernières années ; c'est un résultat qu'il faut attribuer surtout à une meilleure organisation des examens, qui avaient lieu auparavant devant des commissions nommées par quelques administrations communales; la facilité avec laquelle quelques-unes de ces commissions accordaient les diplômes désirés a été un des principaux motifs qui ont déterminé le gouvernement à prendre sur lui cette tâche. On comprend que le nombre des capitaines et pilotes diplômés a diminué par suite de cette mesure, et que les armateurs, contraints surtout par l'état de décadence où se trouve la marine marchande néerlandaise dans les dernières années, se laissent aller de plus en plus à confier les divers emplois sur leurs navires à des personnes non diplômées. On a même fait un reproche au gouvernement de ce que, en négligeant l'organisation des écoles de navigation, il n'ait pas pris le soin nécessaire de former d'habiles capitaines pour les navires marchands; mais ces reproches nous paraissent très exagérés. L'excellente école de navigation établie dans la capitale par une association, sans aucune subvention, ni du gouvernement ni de la ville, aurait pu donner

l'instruction nécessaire à un nombre d'élèves bien supérieur à celui qui s'est présenté annuellement dans les derniers temps. Selon nous, la cause du déclin de notre marine marchande ne doit pas être cherchée dans le peu de soin que le gouvernement a pris de la formation d'habiles capitaines pour cette marine, mais dans des circonstances économiques et commerciales d'une portée beaucoup plus vaste. Toutefois, il importe que le gouvernement se soucie, plus qu'il ne l'a fait jusqu'ici, de tout ce qui se rapporte aux écoles de navigation; mais nous sommes persuadé que toutes ces mesures manqueront absolument d'effet, s'il ne suit en même temps l'exemple donné par la France, l'Angleterre, l'Allemagne et d'autres États européens, qui défendent par la loi aux armateurs de placer sur les navires des capitaines et des pilotes non diplômés. Ce n'est que par ces trois mesures prises en même temps : 1° l'amélioration des écoles de navigation, 2° l'introduction d'examens sévères pour l'obtention des diplômes, et 3° l'obligation de posséder ces diplômes imposée à tous les capitaines de vaisseaux marchands, que la marine marchande néerlandaise pourra recouvrer la bonne réputation dont elle a si longtemps joui.

Il en est de même des officiers machinistes à bord des navires marchands. Depuis trois ans il a été établi à Amsterdam, par des particuliers, une école qui a pour objet de donner l'instruction théorique et pratique nécessaire pour former d'habiles machinistes, auxquels on puisse confier la direction des machines à vapeur, soit à bord des navires marchands, soit dans les grandes fabriques. Depuis peu le gouvernement accorde une large subvention à ce jeune établissement, qui ne manquera pas de s'étendre et de pourvoir à un besoin qui s'était fait sentir dans les dernières années, surtout depuis l'augmentation du nombre des navires à vapeur naviguant vers les Indes Orientales et l'Amérique.

Les écoles moyennes supérieures (*hoogere burgerscholen*) forment la partie la plus essentielle de l'instruction secondaire, tant par leur nombre, qui s'est élevé au chiffre de 54, que par le nombre des élèves, qui excède quatre mille. C'est surtout sur ces établissements, destinés à des jeunes gens de douze à dix-huit ans, que s'est portée l'attention des autorités pédagogiques et même de la seconde Chambre des États Généraux, dont plusieurs membres ont insisté sur une révision de la loi, afin que le programme de ces écoles pût être simplifié. Tous, gouvernement, professeurs, public, sont d'accord sur ceci : que le nombre des branches d'études doit être diminué et que la matière de quelques-unes de ces bran-

ches doit être resserrée dans un cadre plus étroit. Le programme actuel des écoles à cours quinquennal, tel qu'il est prescrit par la loi, comprend : *a*) les mathématiques, y compris les éléments de la géométrie descriptive; *b*) les éléments de la mécanique théorique et appliquée, de la théorie des machines et de la technologie; *c*) la physique et ses principales applications; *d*) la chimie et ses principales applications; *e*) les éléments de la minéralogie, de la géologie, de la botanique et de la zoologie; *f*) les éléments de la cosmographie; *g*) les institutions politiques des Pays-Bas; *h*) l'économie sociale et la statistique; *i*) la géographie; *k*) l'histoire; *l*) la langue et la littérature hollandaise; *m*, *n*, *o*) les langues et les littératures française, allemande et anglaise; *p*) les éléments des sciences commerciales; *q*) la calligraphie; *r*) le dessin artistique et linéaire; *s*) la gymnastique. L'expérience a montré clairement que ce programme est trop étendu pour un cours de cinq ans; un grand nombre d'élèves quittent l'école après la troisième classe, de sorte que la quatrième et la cinquième classe sont peu peuplées; d'autres sont forcés de doubler une ou deux classes et mettent, par conséquent, six ou sept ans au lieu de cinq à parcourir le cours entier. Mais c'est surtout le caractère par trop technique qu'il faut donner à l'instruction dans les classes supérieures, pour que le programme comprenne toutes les branches nommées ci-dessus, qui a provoqué des plaintes et même éloigné de l'école un grand nombre de jeunes gens, spécialement ceux qui ne se destinaient pas à suivre les cours de l'École polytechnique ou à embrasser une profession industrielle.

Quelques-uns ont proposé de prolonger le cours d'une année; mais nous ne croyons pas qu'une telle mesure ferait accroître le nombre de ceux qui fréquentent les classes supérieures. L'âge minimum auquel les élèves sont généralement admis à l'école moyenne est de douze ans; mais un grand nombre ont déjà dépassé cette limite lors de leur admission, de sorte que l'âge moyen des élèves de la première classe peut être évalué à plus de treize ans. Or, un cours de six ans retiendrait les élèves sur les bancs de l'école jusqu'à leur vingtième année; on conçoit que la grande majorité quitterait l'école avant d'avoir atteint le but. Il ne faut donc pas prolonger le cours, à moins de changer en même temps les conditions d'admission, en admettant les élèves à l'âge de dix ou onze ans, comme dans la plupart des écoles allemandes. Une telle mesure, toutefois, rencontrerait chez nous beaucoup de difficultés; on préfère laisser les enfants à l'école primaire jusqu'à ce qu'ils soient parvenus à un âge où l'on peut généralement

remplacer l'instruction donnée par des maîtres de classe qui enseignent toutes les branches élémentaires, par des professeurs spéciaux qui ne sont chargés que de l'enseignement d'une ou de plusieurs branches (analogues). On conçoit que ce système de professeurs spéciaux ne saurait être introduit dans des écoles fréquentées par des élèves de dix à treize ans. C'est déjà beaucoup si les jeunes gens ont atteint, lors de leur treizième année, un tel degré de développement intellectuel et des connaissances générales telles, qu'on puisse confier leur éducation à plusieurs professeurs. En effet, ceux-ci ont beau travailler tous sous le contrôle d'un même directeur, ils ne suivent pas tous la même méthode d'enseignement. En confiant les classes inférieures aux soins de professeurs de classe comme les instituteurs des écoles primaires, l'enseignement des classes supérieures à des professeurs spéciaux, on introduirait dans nos écoles moyennes un système mixte et dualiste qui, jusqu'ici, leur a été étranger, et que nous n'y verrions entrer qu'à regret.

De plus, ni l'admission anticipée des élèves, ni la prolongation de la durée du cours, ne nous paraissent nécessaires si le programme normal est considérablement simplifié. Il devra se borner aux branches d'études suivantes : *a*) les mathématiques élémentaires, non compris la géométrie descriptive, qui pourra être enseignée dans un cours spécial aux futurs ingénieurs et à d'autres qui se destinent à une profession technique ; *b*) les éléments de la botanique et de la zoologie dans les classes inférieures, comme introduction à l'étude de la nature et aux sciences d'observation; *c*) dans les trois classes supérieures la physique, y compris les éléments de la mécanique, tels qu'ils sont ordinairement expliqués dans les cours de physique; *d*) dans la quatrième et cinquième année la chimie inorganique et les premiers éléments de chimie organique; *e*) la géographie, y compris quelques notions de cosmographie; *f*) l'histoire générale et nationale, y compris quelques notions des institutions politiques actuelles du pays; *g*) la langue et la littérature hollandaise; *h*, *i*, *k*) les langues et les littératures française, allemande et anglaise ; *l*) le dessin artistique et linéaire; *m*) la gymnastique. L'enseignement de la calligraphie, de l'économie sociale et de la tenue des livres serait facultatif; de même, l'État ou les communes qui établissent les écoles pourraient, si les besoins locaux le rendaient nécessaire, donner à l'instruction un caractère plus technique, mais seulement en ajoutant au cours quinquennal un cours supérieur, destiné spécialement aux sciences techniques ou commerciales. L'école moyenne

supérieure à cours quinquennal proprement dite devrait en tout cas se borner au cours normal que nous venons de tracer.

Une telle simplification du programme permettra de donner plus de temps à l'étude des langues, surtout dans les classes supérieures. On s'est souvent plaint de ce que les jeunes gens, après avoir parcouru le cours complet, n'ont pas fait assez de progrès dans les langues étrangères et ne savent pas s'exprimer parfaitement soit oralement, soit par écrit. Les résultats pourront sans doute être meilleurs si l'on donne plus de temps à la lecture de bons auteurs et à des exercices de conversation ; mais il ne faut pas perdre de vue que dans une école où chaque classe compte une vingtaine d'élèves, ces exercices ne sauraient être fréquents pour chaque élève individuellement, et qu'une perfection relative dans l'usage d'une langue étrangère ne peut s'obtenir dans la règle qu'à un âge plus avancé, quand les jeunes gens ont l'occasion de fréquenter la société des étrangers et surtout de voyager en pays étranger.

La loi de 1863 distingue des écoles moyennes supérieures à cours quinquennal et à cours triennal ; le nombre de celles-ci s'est accru dans les dernières années, d'abord par la fondation d'écoles de ce genre à côté des écoles à cours quinquennal dans les grands centres, comme Amsterdam, Rotterdam, Harlem, Utrecht, puis par l'établissement de quelques écoles de ce type dans des localités de moindre importance. C'est surtout dans cette dernière voie qu'il reste encore beaucoup à faire ; bientôt des écoles à cours triennal seront ouvertes à Meppel, Dockum, Bergen-op-Zoom, soit par l'État, soit par la commune au moyen d'une subvention annuelle accordée par le gouvernement; mais le nombre de ces écoles est encore trop borné. Aussi dans les États Généraux plusieurs voix se sont-elles fait entendre, afin d'engager le ministre de l'intérieur à établir des écoles à cours de trois ans partout où le besoin s'en fera sentir.

Le programme actuel de ces établissements est déjà assez restreint, de sorte que la loi n'aura pas à y apporter de grandes modifications; la tenue des livres, la calligraphie, l'économie sociale surtout pourront être rayées de leur programme normal ; il serait même utile que des écoles de ce genre pussent être établies dans quelques petites communes avec un programme ne comprenant que deux langues étrangères au lieu de trois. Il a fallu beaucoup de temps pour que les écoles moyennes à cours triennal obtinssent la popularité qu'elles méritent à tous égards; dans plusieurs localités on a longtemps continué à donner la pré-

férence aux écoles primaires supérieures datant d'une période antérieure et dans lesquelles l'instruction comprend à peu près les mêmes branches, avec cette différence toutefois que l'enseignement des langues, des sciences historiques, et surtout des sciences mathématiques et physiques, y est donné par des instituteurs primaires. Heureusement on reconnaît de plus en plus que ceux-ci offrent moins de garanties de savoir et d'aptitude à instruire des jeunes gens de treize à dix-sept ans, que leurs confrères de l'instruction secondaire. Ce qui a beaucoup contribué à ce résultat, c'est dans les derniers temps le succès de quelques excellentes écoles moyennes supérieures érigées à Amsterdam et Rotterdam par les communes à leurs propres frais, dans quelques autres localités par l'Etat. L'opinion publique commence en effet à les apprécier comme un excellent moyen de développer l'intelligence et de répandre des connaissances utiles dans un cercle très étendu, et surtout dans une classe de la société qui, jusqu'ici, n'en était que trop dépourvue.

Une des questions les plus intéressantes dont la nouvelle loi devra donner la solution, c'est celle qui se rapporte à l'organisation des examens de fin de cours des écoles moyennes supérieures à cours quinquennal. On sait que le certificat ou diplôme délivré à la suite de cet examen est exigé pour l'admission à l'École polytechnique, aux institutions destinées à former des fonctionnaires pour le service des colonies; que, de plus, il dispense les futurs médecins d'un examen sur les branches préparatoires à l'étude de la médecine; enfin, qu'il facilite en général l'admission à différentes études spéciales. Selon la loi actuelle, l'examen à la suite duquel s'obtient ce diplôme porte sur toutes les branches qui font partie du programme de ces écoles, excepté la calligraphie et la gymnastique. Les examens n'ont pas lieu pour chaque école séparément ; ils ne sont pas non plus exclusivement passés par-devant les professeurs ordinaires des élèves; ils sont provinciaux, et les onze commissions d'examen (une par province) sont nommées par le commissaire du Roi dans chaque province (préfet); elles sont composées de professeurs attachés aux écoles moyennes de la province, et présidées dans la règle par un des directeurs de ces établissements. Quoiqu'on reconnaisse que ces examens ont exercé une influence salutaire sur l'enseignement, on est généralement d'accord à trouver qu'une réorganisation est nécessaire, tant par rapport au nombre des branches d'étude sur lesquelles ils s'étendent, que quant à la manière dont ils ont lieu;

seulement il règne une grande divergence dans les opinions, quant à la meilleure manière de les réorganiser.

La principale observation à laquelle les examens de fin de cours donnent lieu, c'est qu'ils sont cause que, dans les classes supérieures surtout, les professeurs s'occupent plus à préparer leurs élèves à bien passer les épreuves au moyen d'un certain procédé de dressage, qu'à développer leur intelligence. Certes, ce reproche n'est pas tout à fait immérité; mais faut-il, pour cela, changer complètement le caractère des examens et en faire des examens purement scolaires, passés devant les professeurs ordinaires sans aucun contrôle, comme semblent le désirer plusieurs adversaires de l'organisation actuelle? Il faut, en premier lieu, prendre en considération que le programme de l'école devra lui-même subir une grande simplification, qu'il faudra en écarter les branches d'études qui, par leur caractère spécial, incitent le professeur à avoir recours au mauvais procédé signalé ci-dessus, bien plus qu'elles ne développent l'intelligence. Telles sont : la tenue des livres et les sciences commerciales; l'économie sociale, dont l'étude offre quelquefois de sérieuses difficultés aux jeunes gens qui n'ont encore presque aucune expérience des rapports sociaux; la mécanique appliquée, la technologie, la minéralogie, la géologie. Outre ces branches, dont nous venons de proposer déjà l'élimination du programme normal de l'école, il conviendra de rayer du programme des examens de fin de cours quelques sciences qu'on n'enseigne que dans les classes inférieures, comme la botanique et la zoologie, à condition, toutefois, que les examens de fin d'année aient lieu avec une certaine rigueur. Il ne resterait donc que les mathématiques, la physique et la chimie, la géographie et l'histoire, la langue maternelle et trois langues étrangères, ainsi que le dessin. La préparation à un examen qui ne porterait que sur ces branches peut aller de pair avec le développement intellectuel des élèves; il nous semble même qu'une préparation proprement dite peut être considérée comme tout à fait superflue, pourvu que les professeurs des sciences mathématiques et physiques, d'histoire et de géographie s'appliquent à rafraîchir la mémoire des élèves par une répétition bien organisée dans la dernière année du cours.

Les épreuves écrites de l'examen, telles que les compositions et la solution des problèmes, se font depuis les douze dernières années dans les écoles mêmes, sous le contrôle sévère du directeur et des professeurs; les sujets de composition et les problèmes sont choisis par les inspecteurs, qui les envoient aux directeurs dans des paquets cachetés; ceux-ci ne sont ouverts qu'à l'heure fixée

pour l'examen par écrit, en présence des candidats, de sorte que ces derniers ne peuvent s'y préparer d'avance. Cette méthode est, en général, approuvée ; on pourrait donc la maintenir, même si l'on remplace les examens provinciaux par des examens scolaires ; mais il ne faut pas perdre de vue qu'actuellement la correction des compositions se fait, dans la règle, par des examinateurs étrangers et partant impartiaux, tandis que dans le second cas ce serait par les professeurs ordinaires des élèves. Si, de plus, l'examen oral a lieu devant ces mêmes professeurs, on peut supposer qu'il ne sera qu'une formalité pour les bons élèves, tandis que les élèves arriérés seront peut-être traités avec trop d'indulgence. Il n'est guère probable que le directeur et les professeurs d'une école quelconque se décident facilement à refuser le diplôme à leurs élèves, surtout parce que l'insuccès de ceux-ci pourrait nuire à la réputation de l'école. Un contrôle nous paraît nécessaire pour le bien des écoles mêmes ; une liberté absolue pourrait donner lieu à des abus qui ne manqueraient pas d'exercer, à la longue, une influence fatale sur la solidité de l'instruction et même sur le zèle des professeurs. Les partisans d'une liberté absolue sont, du reste, rares ; mais ceux qui désirent un contrôle quelconque ne sont pas encore d'accord sur la meilleure manière de l'organiser.

Il y a, disent quelques-uns, une grande analogie entre les gymnases (lycées) et les écoles moyennes supérieures ; pourquoi donc n'introduirait-on pas pour celles-ci le système d'examens de fin de cours que la loi de 1876 sur l'instruction supérieure a prescrit pour ceux-là ? Voyons donc brièvement quelle est la situation de nos gymnases à cet égard.

Depuis le commencement du XIXe siècle, les gymnases et les écoles latines possédaient le *jus promovendi*, c'est-à-dire que les professeurs de l'école avaient, sous le contrôle du collège des curateurs, le droit de déclarer aptes aux cours universitaires les élèves de la classe supérieure. Les plaintes continuelles des professeurs des Universités, par rapport aux connaissances insuffisantes d'une grande quantité d'étudiants promus de cette manière, provoquèrent, en 1845, un décret royal, par lequel le droit des gymnases de faire admettre leurs élèves à l'Université sans aucune épreuve fut aboli et remplacé par un examen devant une commission, nommée chaque année par le ministre de l'intérieur. Ce décret fut modifié en 1850 et remplacé définitivement, en 1853, par un nouveau décret qui rendit aux gymnases le susdit droit de promotion. D'après l'article 11 de la loi de 1876, les examens de fin de cours ont lieu devant les professeurs de chaque gymnase,

en présence d'un ou de plusieurs commissaires désignés par le ministre de l'intérieur ; ceux qui n'ont pas fréquenté un gymnase communal peuvent subir le même examen, soit devant les professeurs d'un gymnase de leur choix, soit devant une commission nommée par le Roi. Quoique la loi soit entrée en vigueur en 1877, cet article n'a pas encore été appliqué, vu que l'extension donnée aux cours des gymnases a rendu nécessaires des dispositions transitoires par lesquelles ces examens ont dû être différés jusqu'à l'année 1881. Toutefois, au moment même où il va être tenu d'appliquer ce système, le gouvernement semble avoir reculé devant ces prescriptions. Au mois de janvier 1881, le ministre de l'intérieur a présenté aux États Généraux un projet de loi tendant à changer les dispositions de la loi de 1876 à cet égard. D'après ce projet, nul ne sera admis à passer l'examen de fin de cours d'un gymnase s'il n'en a fréquenté les deux classes supérieures; tous les autres candidats seront examinés par une commission spéciale nommée par le Roi. L'examen de fin de cours aura lieu sous la présidence du recteur et sous le contrôle d'un commissaire nommé par le ministre ; la commission d'examen sera composée des professeurs qui enseignent dans les trois classes supérieures les branches sur lesquelles porte l'examen. Le programme n'est pas spécifié dans la loi, mais sera arrêté par un règlement d'administration publique. Les sujets de composition pour les épreuves écrites et le programme de l'examen oral sont fixés par le commissaire, de concert avec le recteur; le commissaire doit prendre connaissance des compositions et des épreuves écrites qui, après avoir été faites par les candidats sous le contrôle du recteur ou du vice-recteur, sont corrigées par les professeurs; il peut, s'il le désire, interroger lui-même les candidats; il peut même, de concert avec les professeurs, les dispenser entièrement de la partie orale de l'examen. Le certificat ne peut leur être décerné sans son approbation.

On voit que dans ce projet le pouvoir du commissaire est considérablement étendu. C'est probablement à cette cause qu'il faut attribuer le peu de sympathie qu'à de rares exceptions près il a rencontré auprès du personnel enseignant des gymnases. Le rapport des sections de la seconde Chambre des États Généraux n'a pas encore paru ; on prétend qu'il ne sera pas favorable aux propositions du ministre (1).

(1) Ces lignes venaient d'être terminées lorsque parut le rapport en question. Quoique les opinions paraissent avoir beaucoup divergé, le projet du gouvernement semble avoir trouvé peu de sympathie au sein de la Chambre. On était

Quoi qu'il en soit, la divergence des opinions, par rapport à ce système, fera sans doute hésiter le gouvernement à en proposer un pareil pour les écoles moyennes supérieures. Il ne faut pas non plus perdre de vue que les examens de fin de cours, s'ils doivent être passés devant les professeurs de chaque école sous le contrôle d'un commissaire, devront avoir lieu annuellement en non moins de trente-cinq localités différentes; où le ministre pourra-t-il trouver un si grand nombre de personnes à même de se charger de la tâche peu aisée de contrôler les progrès des candidats dans les sciences mathématiques et physiques, l'histoire, la géographie et les langues étrangères?

D'autres prétendent que le contrôle exercé par les inspecteurs et par les commissions locales offre assez de garanties pour la solidité de l'instruction, et que, par conséquent, le droit de décerner les certificats peut être accordé au directeur et aux professeurs, sans aucune crainte pour le bien de l'école. Ce jugement est, certes, très flatteur pour les inspecteurs; mais il y a lieu de douter que l'influence de ces fonctionnaires soit assez grande pour mériter cet excès de confiance qu'on veut bien leur témoigner. La loi ne leur accorde aucun pouvoir direct dans les écoles communales, dont le personnel est nommé par le conseil communal. Or ce corps est tenu de demander, mais non de suivre l'avis d'un des inspecteurs. Dans les écoles de l'État seulement, ils pourraient, comme représentant le ministre, exercer quelque influence. D'ailleurs, si la loi étendait leurs pouvoirs, — ce que, selon notre opinion, elle ne fera pas, vu que dans ce pays on ne craint rien da-

d'avis que la difficulté de trouver des commissaires à même de s'acquitter d'une tâche si pénible ne serait pas diminuée par l'organisation proposée; de plus, le caractère de l'examen, tel que le voulait la loi de 1876, serait complètement modifié par l'extension des pouvoirs accordés au commissaire, par la prépondérance accordée aux épreuves écrites et par le rôle par trop secondaire attribué au collège des curateurs. Quelques membres préféraient ne voir apporter aucun changement aux prescriptions existantes; d'autres voulaient proscrire entièrement le commissaire, fonctionnaire dont ils considéraient la présence ou comme une simple formalité, ou comme la source de conflits sérieux dont les jeunes gens seraient les victimes. Mieux vaudrait selon eux retourner à l'ancien système et accorder aux gymnases le droit de promotion sans aucun contrôle. D'autres encore, — et la commission des rapporteurs s'est ralliée à cette opinion, — ont exprimé le vœu que les examens de fin de cours fussent réglés de la même manière que les examens de fin d'année, c'est-à-dire que les jeunes gens fussent examinés par leurs professeurs ordinaires par-devant le collège des curateurs qui décideraient en cas de divergence d'opinion, et en présence d'un commissaire du gouvernement qui aurait le droit de *veto* et celui d'interroger les candidats.

Il nous semble que les modifications apportées par l'organisation proposée en dernier lieu seraient de si peu d'importance, qu'on pourrait tout aussi bien laisser telles quelles les prescriptions de la loi de 1876.

vantage que la centralisation dans les affaires de l'instruction publique, — elle devrait en même temps tripler leur nombre, qui n'est que de deux, afin de leur donner le temps de contrôler continuellement l'enseignement dans les écoles dont l'inspection leur est confiée.

Le contrôle des commissions locales nous paraît également insuffisant; d'abord, il serait assez difficile de trouver, dans les différentes localités où se trouvent des écoles moyennes supérieures, des spécialistes à même de juger des progrès des élèves dans les différentes branches de l'examen de sortie; puis le désir de ne pas nuire à la réputation de l'école pourrait empêcher les autorités locales de se prononcer avec autant d'impartialité qu'on est en droit d'en attendre de la part de gens qui n'ont aucun intérêt direct à la réputation de l'établissement; l'exemple des gymnases nous a montré qu'il ne faut pas trop compter sur l'influence des commissions locales pour maintenir le niveau désiré dans l'instruction.

Une autre observation, qui nous paraît fondée, c'est qu'une unité du programme sera, à la longue, impossible, si les examens sont passés annuellement en trente à quarante localités différentes. Le programme a beau spécifier les branches, ainsi que le *quantum* à exiger à l'égard de chacune d'entre elles; il s'agit, avant tout, de la manière dont il est mis en pratique par les commissions d'examen; même aujourd'hui, où le nombre des commissions n'est que de onze, où les examens sont organisés d'après un règlement général, et où un programme précise l'étendue de l'instruction dans les différentes branches (voir l'ouvrage précité, pages 147-153), nous n'oserions prétendre que le programme soit mis en pratique de la même manière dans toutes les provinces. C'est pourquoi nous croyons qu'il faudra avant tout diminuer le nombre des commissions d'examen. Celles-ci devraient être nommées par le ministre, qui désignerait comme membres des professeurs, tant des écoles communales et des écoles libres que de celles de l'État; l'examen par écrit aurait lieu dans les écoles mêmes, d'après le mode suivi dans les dernières années; l'examen oral pourrait être considérablement restreint, d'abord en dispensant ceux qui ont montré, par les épreuves écrites, qu'ils possèdent des connaissances plus que suffisantes, puis en fixant à deux jours au plus la durée de l'examen oral pour chaque élève. De cette manière, un nombre de quinze à vingt candidats pourraient être réunis dans un même groupe, et chaque commission pourrait en examiner une centaine dans quinze jours. Si l'on considère que

jusqu'ici le nombre annuel des candidats n'a guère dépassé deux cents, mais que la simplification du programme des écoles fera probablement accroître le nombre des élèves dans les classes supérieures et partant celui des candidats à l'examen de fin de cours, trois ou quatre commissions suffiront pour s'acquitter de la tâche pour laquelle la loi actuelle juge nécessaires non moins de onze commissions. En outre, le contrôle mutuel des professeurs de différentes écoles, qui formeront les commissions d'examen, ne manquera pas, comme il l'a fait jusqu'ici, d'exercer une influence salutaire, tant sur l'équité des examinateurs que sur la solidité de l'instruction dans les écoles elles-mêmes.

Nous avons fait observer ci-dessus que le diplôme de l'examen de fin de cours dispense les candidats d'autres examens qu'il faudrait sans cela exiger pour l'admission à l'École polytechnique et à d'autres établissements d'instruction ; on conçoit que si les examens de sortie des écoles moyennes ont lieu par la suite sans aucun contrôle décisif, il faudra en même temps rétablir les examens d'admission pour ces établissements ainsi que pour plusieurs autres études; on perdrait, par conséquent, d'un côté ce que l'on croyait avoir gagné de l'autre.

Parmi les écoles moyennes dont la nouvelle loi devra prescrire l'organisation, il faut encore nommer, en premier lieu, celles qui sont destinées aux jeunes filles de douze à dix-huit ans. Le succès qu'ont eu, surtout dans les derniers temps, la plupart de ces écoles, — il y en a douze maintenant et la treizième sera bientôt ouverte à Leyde, — a vaincu en grande partie la résistance qu'elles ont rencontrée à l'origine. Quant au programme, on est généralement d'avis qu'il doit comprendre les langues et les littératures hollandaise, française, allemande et anglaise, l'histoire et la géographie, l'arithmétique et les éléments de la géométrie, la botanique et la zoologie dans les classes inférieures, les éléments de la physique et de la chimie dans les classes supérieures, le dessin et l'esthétique, les ouvrages à l'aiguille et la gymnastique; les notions d'économie sociale, la tenue des livres, le chant, l'hygiène, pourraient encore être inscrits au programme comme branches facultatives. Le cours devra être quinquennal, le minimum d'âge pour l'admission douze ans; le système qui réduit le cours à trois ans, en n'admettant que des élèves à l'âge de quatorze ans au moins (voir l'ouvrage cité, page 162), trouve de moins en moins de partisans. L'école d'Utrecht vient de subir une extension par laquelle le programme sera assimilé à celui des écoles à cours quinquennal

établies à Arnhem, Rotterdam, Dordrecht, Harlem, Middelbourg, Leeuwarden et Groningue; celle de la Haye sera transformée, sous peu, de la même manière; celle de Leyde sera organisée d'après le système généralement adopté, de sorte qu'il ne restera que les écoles d'Amsterdam et de Deventer comme représentant l'ancien système qui continue l'enseignement primaire jusqu'à l'âge de quatorze ou de quinze ans; on conçoit qu'à cet âge-là les jeunes personnes sont généralement assez peu disposées à fréquenter encore pendant trois années une école destinée surtout à étendre leurs connaissances scientifiques et littéraires, négligées à l'école primaire, de sorte que la plupart ne reçoivent qu'une instruction incomplète sous plusieurs rapports. Il est donc à souhaiter que la loi établisse, pour les écoles de jeunes filles, le système d'un cours quinquennal, comme elle l'a déjà fait pour les écoles de garçons; nous désirerions même qu'elle indiquât en même temps le système des écoles à cours triennal équivalent à peu près aux trois classes inférieures des écoles complètes. Ces écoles seraient d'une grande utilité dans quelques villes de moindre importance; il existe déjà à Goes une école de ce type, qui nous paraît préférable à celui des écoles primaires supérieures, pour les mêmes raisons que nous avons données lorsque nous avons traité cette question pour les écoles de garçons.

L'École d'agriculture et l'École polytechnique ont été organisées par l'État, d'après les prescriptions de la loi de 1863; nous ne croyons pas que de grands changements soient jugés nécessaires pour les mettre en état d'atteindre complètement le but qu'elles se proposent. Au contraire, elles nous paraissent tellement ce qu'elles doivent être, que le législateur n'aura à y apporter que des améliorations de moindre importance, par exemple quant à la manière dont ont lieu les examens de fin d'année et de fin de cours.

Mais il est un autre sujet de la plus grande importance dont il faudra que le gouvernement s'occupe en premier lieu, savoir la formation d'habiles professeurs pour les différentes écoles et les différentes branches d'études. La loi de 1863 s'abstient de prescriptions à cet égard; elle exige pour les professeurs la possession d'un diplôme spécial obtenu après un examen passé devant une commission nommée par le ministre, et accorde à ceux qui possèdent un grade universitaire le droit d'enseigner suivant leur grade différentes branches; mais elle n'ordonne la création d'aucun séminaire ni d'aucune autre institution pédagogique destinée à préparer les futurs professeurs des écoles moyennes à la carrière

de l'enseignement. L'instruction donnée dans les Universités de l'État est d'un caractère purement scientifique; la pédagogie ne fait même pas partie de leur programme, ni de celui des examens pour les doctorats qui donnent le droit d'enseigner soit dans un gymnase, soit dans une école moyenne (1). Quelques professeurs des Universités ont tâché de combler autant qu'il était en leur pouvoir la lacune, et donnent des cours destinés spécialement aux futurs professeurs de l'enseignement moyen; tels sont les cours de langue et littérature hollandaise donnés par les professeurs Moltzer de l'Université de Groningue et Verdam de l'Université communale d'Amsterdam ou encore le cours de géographie donné par le professeur Kan, d'Amsterdam. Le gouvernement vient de faire un nouveau pas dans la bonne voie en nommant professeur de langue et de littérature germanique à l'Université de Groningue le docteur Symons, linguiste distingué qui était attaché depuis quelque temps à l'Université de cette ville en qualité de lecteur agrégé (*privaat-docent*). Il paraît que le gouvernement se propose de donner enfin exécution complète à l'article de la loi sur l'instruction supérieure qui prescrit que des chaires de langues et de littératures française, allemande et anglaise seront établies à l'une des Universités au moins, dans un délai de cinq ans à dater de l'époque à laquelle la loi a été déclarée exécutoire, c'est-à-dire, avant le commencement des cours universitaires 1882-1883. Mais il ne devra pas s'arrêter là; en effet, il ne suffit pas de donner quelques cours de langue ou de littérature que ceux qui les suivent pourraient considérer plutôt comme une sorte de délassement d'études plus sérieuses; il faudra surtout s'inspirer de ce principe, que ces cours ont pour but de former des professeurs de langues modernes, auxquels ils doivent donner un ensemble de connaissances qui leur permette de s'acquitter de leur tâche d'une manière répondant à tout ce qu'on est en droit d'attendre aujourd'hui de leur part. La base plus sérieuse sur laquelle l'étude des langues modernes a été établie dans les dernières années, n'a pas manqué d'exercer quelque influence sur le caractère de cette partie de l'instruction dans les gymnases et dans les écoles moyennes; toutefois parmi les maîtres de langues il y en a encore un nombre assez grand qui, formés seulement par la routine, sont étrangers à la seule méthode raisonnable, qui repose sur l'étude historique et

(1) Observons toutefois que l'administration communale d'Amsterdam a nommé professeur extraordinaire de pédagogie à l'Université communale le recteur du gymnase, et que des exercices pédagogiques relatifs à l'enseignement des langues classiques ont lieu sous sa direction.

comparée des langues. « Pour les langues, a dit M. Littré, la méthode essentielle est dans la comparaison et la filiation. Tant que l'idée de procéder systématiquement par voie de comparaison et de filiation ne vint pas aux savants, leurs tentatives restèrent illusoires, et on ne sortit guère de la fiction que pour tomber dans l'arbitraire. A première vue, on n'aperçoit pas pourquoi la vraie méthode n'a pas été appliquée depuis longtemps. Quoi de plus simple et de plus sous la main que d'étudier la comparaison dans le grec et le latin, visiblement si voisins l'un de l'autre, ou d'étudier la filiation dans le passage du latin aux langues romanes? Si cela s'était fait, au lieu de conceptions vaines et subjectives, les anciens grammairiens nous auraient laissé, dans la linguistique, des commencements de doctrine de bon aloi, et la science daterait d'eux, non des modernes. Mais cela ne se fit pas; c'est qu'une raison profonde interdisait provisoirement en cette branche du savoir l'accès de la vraie méthode. En vertu d'une solidarité qui domine tout le développement social, il fallut que les sciences qui, grâce à leur moindre complication, précèdent l'histoire et la linguistique, eussent, par d'éclatants succès, établi la puissance des méthodes positives. Le succès une fois conquis, la puissance une fois manifestée par ses œuvres, il fut facile à l'esprit d'investigation de chasser de l'étude des langues l'esprit de fiction; l'intelligence, désormais outillée comme il fallait pour attaquer ce nouveau filon, mit au jour des trésors. » L'étude de la grammaire historique ne donne pas, comme un de nos députés l'a prétendu dans la seconde Chambre des États Généraux, un « faux savoir »; au contraire, elle met ceux qui s'y sont appliqués avec quelque succès à même de donner à leur enseignement un caractère plus positif, plus fermement établi sur une base large et solide. Nous ne désirons pas que l'enseignement de la grammaire historique soit introduit dans les écoles, surtout dans les classes élémentaires, mais nous exigeons que ceux à qui cette instruction est confiée sachent à fond la langue, non seulement la langue conventionnelle, mais la langue scientifique et positive; le résultat d'un enseignement donné par de tels maîtres ne manquera pas de porter de meilleurs fruits, parce qu'ils seront à même non seulement de faire apprendre aux élèves les règles grammaticales, mais surtout de leur en faire comprendre la raison d'être. Si l'on se plaint de ce que l'enseignement des langues modernes a donné des résultats inférieurs à ceux donnés par celui des langues anciennes et des sciences mathématiques et physiques, ne faut-il pas en chercher en premier lieu la cause dans la grande différence des méthodes

suivies jusqu'à ce jour? Jusqu'ici la majeure partie des maîtres de langues dans les écoles moyennes et même dans les gymnases a été recrutée parmi d'anciens instituteurs primaires. Or les examens à la suite desquels s'obtiennent les diplômes requis sont assez difficiles; le manque presque absolu de cours préparant à ces examens est cause que le résultat en a toujours été très peu favorable, si bien qu'on peut dire qu'en moyenne deux cinquièmes seulement des candidats obtiennent le diplôme. Réellement on ne saurait assez admirer la persévérance et l'assiduité qu'ils mettent à vaincre des difficultés nombreuses et sans cesse renaissantes. Aussi les commissions chargées d'examiner les candidats ont-elles souvent dans leurs rapports fixé l'attention du ministre tant sur l'absence d'établissements normaux quelconques, que sur le manque de connaissances générales qu'elles constataient chez la majorité des candidats. C'est pour remédier à ce dernier défaut qu'il a été proposé de n'admettre à l'examen que ceux qui auront obtenu un certificat de fin de cours, soit à un gymnase, soit à une école moyenne supérieure, ou qui auront montré par un examen spécial qu'ils possèdent des connaissances générales à peu près équivalentes. Il est à souhaiter que la nouvelle loi contienne des prescriptions à cet égard en même temps que des dispositions spéciales pour les étrangers. Nous désirerions même que la possession d'un diplôme de fin de cours d'un gymnase pût être exigée de tous ceux qui se destinent à l'étude des langues modernes, vu que c'est sur la base seule des langues classiques que cette étude peut fructifier. Mais probablement il nous faudra encore passer par bien des phases avant d'atteindre ce désidératum; en attendant, l'établissement d'une espèce d'école normale pour l'étude des langues modernes et de leur littérature dans l'un de nos centres universitaires, pourra déjà exercer une excellente influence sur la préparation des futurs professeurs, qui comprendront bientôt que quelque connaissance des langues anciennes leur est indispensable pour trouver leur voie dans la science des Littré, des Grimm, des Max Müller.

Le gouvernement devra, en outre, fonder des bourses pour les jeunes gens qui suivent les cours susdits, afin de les mettre à même de compléter leurs études à l'étranger et d'acquérir ainsi la saine prononciation et la correction dans l'expression. Ainsi armés, nul doute qu'ils ne subissent l'examen avec succès, chacun dans la langue dont il aura fait l'objet spécial de ses études.

Nous croyons devoir nous borner, pour le moment, à ces con-

sidérations d'un caractère général, et nous n'entrerons pas dans les détails ayant rapport à l'organisation des cours destinés à former des professeurs de langues modernes, ni concernant les examens à la suite desquels les diplômes pour différentes autres branches d'instruction pourront s'obtenir. Nous espérons que le gouvernement, en présentant le projet de loi promis, nous mettra bientôt à même de faire part aux lecteurs de cette *Revue* des principales dispositions tendant à introduire dans notre législation scolaire les améliorations dont nous avons cherché à démontrer l'urgence (1).

STEYN-PARVÉ.

Inspecteur de l'instruction secondaire.

La Haye, 31 mars 1881.

(1) Nous croyons devoir rappeler ici quelques dispositions de la loi du 2 mai 1863 sur l'instruction secondaire en Hollande, que nous empruntons au remarquable ouvrage de M. Steyn-Parvé sur l'*Organisation de l'instruction primaire, secondaire et supérieure dans le royaume des Pays-Bas :*

Titre II de la loi

« Art. 12. — L'instruction publique se donne : 1° aux écoles moyennes inférieures (*burgerscholen*) ; 2° aux écoles moyennes supérieures (*hoogere burgerscholen*) ; 3° aux écoles d'agriculture ; 4° à l'École polytechnique.

« Art. 13. — Les écoles moyennes inférieures, destinées essentiellement aux jeunes gens de la classe ouvrière et de la classe agricole, se divisent en écoles du jour et en écoles du soir. L'école du jour comprend un cours de deux ans...

« Art. 14. — Les écoles moyennes supérieures se divisent en écoles moyennes supérieures à cours quinquennal et en écoles moyennes supérieures à cours triennal. »

Les gymnases et les écoles latines sont classés en Hollande parmi les établissements d'enseignement supérieur.

RAPPORT

SUR

UNE MISSION EN ALLEMAGNE

POUR ÉTUDIER

LES COLLECTIONS D'ANATOMIE COMPARÉE

Monsieur le Ministre,

Nommé par vous professeur d'anatomie comparée au Muséum d'histoire naturelle, je me trouvais par cette situation appelé à diriger, à conserver et à augmenter une collection d'anatomie qui, même dans son état actuel assez peu satisfaisant, compte parmi les plus considérables de l'Europe. Je n'ai pas à en rappeler ici l'histoire. Née d'un morcellement de l'ancien Cabinet du Roi, enrichie de bonne heure de pièces précieuses provenant des cabinets des émigrés et des couvents, ainsi que d'autres pièces rapportées de Hollande et d'Italie par les armées de la République, la *galerie* d'anatomie comparée du Muséum fut installée dès l'origine par Cuvier dans les locaux qu'elle occupe encore, locaux devenus tout à fait insuffisants et dont la disposition antique ne remplit aucune des conditions reconnues aujourd'hui comme indispensables pour une bonne exposition et un bon entretien des pièces anatomiques.

De nouveaux bâtiments, dont les belles proportions font le plus grand honneur à l'architecte (1), s'élèvent en ce moment au Muséum pour recevoir les collections. C'est donc à brève échéance un remaniement complet de la collection d'anatomie comparée qui se prépare ; et vous avez pensé, Monsieur le Ministre, qu'il pourrait être avantageux de faire étudier dans les collections pareilles à l'étranger les meilleures dispositions à adopter, les perfectionne-

(1) M. André.

ments nouveaux à introduire dans la préparation ou le classement des pièces exposées au public, dans l'organisation du personnel, du laboratoire et des ateliers que suppose toujours derrière elle une collection importante, toutes les mesures, en un mot, les plus propres à augmenter et à conserver intactes pour nos successeurs les richesses scientifiques et les objets naturels qui tendent (on en a des exemples nombreux) à devenir chaque jour plus rares (1), ou même à disparaître entièrement (2) de la planète.

Vous avez bien voulu, Monsieur le Ministre, me confier, sur ma demande, une mission pour cet objet : j'ai l'honneur de vous en rendre compte.

Le temps me faisait défaut pour étudier dans l'espace des vacances toutes les collections européennes d'anatomie. D'ailleurs plusieurs m'étaient déjà connues. Je crus devoir porter spécialement mon attention sur celles du centre de l'Allemagne et des pays limitrophes. J'ai successivemeut visité Zürich, Tubingue, Munich, Würzburg, Giessen, Goettingue, Francfort-sur-le-Mein (qui n'est point ville d'Université, mais qui possède une collection importante), Leipzig, Prague, Breslau, Berlin, Leyde et Gand.

Un voyage plus complet ne m'aurait sans doute fourni aucune donnée nouvelle. Je me suis rapidement convaincu, en effet (comme on pouvait d'ailleurs le prévoir), que les mêmes dispositions générales, la même organisation se répétaient à peu près partout ; en sorte qu'après avoir visité de grandes Universités comme Leipzig et Munich, qui sont aujourd'hui avec Strasbourg les centres les plus importants pour les études biologiques, et de petites Universités comme Giessen, Tubingue, où l'enseignement de la biologie et de la médecine est concentré dans les mains d'un petit nombre de professeurs, j'avais tous les éléments de l'étude spéciale que je m'étais proposée : celle de l'organisation des collections, aussi bien que des laboratoires d'anatomie comparée. J'ai cru devoir, en effet, étendre mon attention sur ce qui touchait d'un peu moins près au but spécial de mes informations : collections d'anatomie pathologique, installation des cours d'histologie, entretien des animaux nécessaires aux expériences, etc.

Pendant les vacances, je ne pouvais espérer trouver les professeurs à leur poste. Partout où je les ai rencontrés, je n'ai eu qu'à me féliciter de la cordialité empressée avec laquelle j'ai été reçu. Je dois ici tout particulièrement adresser mes remerciements à

(1) Certaines baleines, l'Aptéryx.....
(2) Le Dodo, le Solitaire de l'île Rodrigue, etc.

MM. les professeurs Semper (Würzburg), Leuckart (Leipzig), Eckhart (Giessen), Eimer (Tubingue), Rüdinger (Munich), Hasse (Breslau), Plateau (Gand). Je ne puis oublier non plus M. du Bois-Reymond (Berlin) qui, apprenant que je visitais son institut, m'a fait prier de me présenter à lui.

J'ai divisé ce rapport en deux parties. Dans la première, j'essaye de condenser le résultat de mes observations et j'indique le profit qu'il me paraît convenable d'en faire pour l'amélioration de la collection d'anatomie du Muséum et de l'enseignement dont je suis chargé (1). La seconde partie n'est qu'un dossier de pièces justificatives : ce sont les notes mêmes prises au cours de mon voyage, après mes visites aux instituts et aux collections.

I

Je dois le dire tout d'abord : l'impression générale rapportée par moi des collections et des laboratoires que j'ai visités en Allemagne est toute à l'avantage de Paris, sinon de la France, car il faut bien se garder ici d'une confusion. Paris est sans conteste, pour les sciences biologiques, le centre le plus actif de l'Europe, bien plus actif que Vienne, Leipzig ou Berlin. Mais, d'autre part, nous n'avons en France rien qui ressemble à ces Universités de second ordre répandues sur le territoire germanique, non moins vivantes que les grandes, et par lesquelles ont passé tous les hommes marquants dans les sciences, au temps de leur jeunesse et de leur plus grande activité intellectuelle. Et si Paris (nous le répétons) est à tous les points de vue la première ville universitaire du monde, l'Allemagne l'emporte de beaucoup à son tour par ses ressources d'enseignement supérieur sur la France prise dans son ensemble. Pour ce qui touche le muséum en particulier, le professeur d'anatomie comparée, avec le personnel, les laboratoires et les ressources dont il dispose, serait mal venu à se plaindre ou à envier qui que ce soit. Certes, la collection que lui ont laissée ses prédécesseurs est en assez triste état par différentes causes, mais elle n'en demeure pas moins une des plus riches, et nous n'avons guère vu que la collection de l'Université de Berlin (M. Reichert) qui puisse lui être comparée. Encore celle-ci est-elle dans un état

(1) C'est cette première partie que nous reproduisons ici, avec quelques retranchements.

d'entretien beaucoup moins satisfaisant que la nôtre. Sans doute, les laboratoires dépendant de la chaire d'anatomie comparée du Muséum pourraient être mieux agencés et de façon plus conforme aux exigences de la science actuelle, mais ces laboratoires sont vastes, bien éclairés, et suffisants pour de nombreux élèves; les fonds d'entretien représentent une somme plus élevée que n'en possèdent la plupart des services à peu près similaires dans les Universités allemandes; le personnel est plus nombreux (1).

D'où vient dès lors cette inégalité souvent reconnue dans la somme de l'instruction donnée, des travaux scientifiques publiés? On n'accusera pas sans doute notre nation d'être moins intelligente, moins active. Mais nous péchons par la mauvaise mise en œuvre des ressources dont nous disposons et par certains vices de notre système universitaire. Dans les Universités allemandes, l'action du professeur s'exerce plus directement : il est beaucoup plus maître de son personnel et de l'emploi des fonds attribués à son

(1) On consultera avec intérêt le tableau suivant des crédits des instituts des Universités prussiennes de Berlin, Breslau et Goettingue, que nous avons visités, d'après le budget prussien pour 1877-1878. (*Uebersicht der Einnahmen und Ausgaben der Universatæts-Institute, nach den Etats pro 1ten April* 1877-1878.)

DÉSIGNATION.	TOTAL du crédit et des dépenses.	DÉTAIL.			
		FONDS provenant de la caisse des Universités.	TRAITEMENT ET RÉMUNÉRATION.		
			Nombre.	Fonctions.	Montant.
BERLIN.					
Collection et théâtre anatomique. . . .	41,268f18c	41,268 18c	1	Prosecteur. . . .	4,875f00c
			2	Custodes et assistants.	7,500 00
			1	Assistant.	1,500 00
			1	Concierge.	1,500 00
			3	Garçons..	3,625 00
Institut physiologique.	27,247 00	27,247 00	3	Employés.	11,250 00
			1	Assistant.	1,500 00
			1	Inspecteur.. . . .	1,425 00
			1	Portier.	1,350 00
			1	Mécanicien. . . .	1,500 00
			1	Garçon.	900 00
Institut pathologique.	26,812 50	26,812 50	4	Assistants.. . . .	7,875 00
			1	Directeur.	2,250 00
Collection zoologique.	63,810 00	63,810 00	5	Custodes.	24,375 00
				Pour des assistants	3,000 00
			2	Préparateurs. . . .	5,437 50
			1	Garçon.	1,462 50

service. La garantie de sa bonne gestion et de son zèle professoral est dans l'existence d'une solidarité d'intérêts *effective* entre les membres d'un même corps enseignant. En France, rien de tel. Le retour réel à l'État des droits d'inscription payés par les élèves dans les Facultés, à plus forte raison l'absence singulière de toute rémunération dans d'autres établissements d'enseignement supérieur, ont pour résultat de détacher le professeur de son enseignement. On s'étonne de voir les professeurs allemands faire six, huit leçons par semaine et souvent plus, mais ils ont à cela un intérêt pécuniaire direct. C'est là le secret de ce lien qu'il serait à désirer voir se former en France entre les professeurs et les élèves et qui ne peut exister qu'à cette condition. Sans doute, on trouve en France nombre de professeurs dévoués qui multiplient leur enseignement, mais pour combien d'autres le professorat est-il simplement une fonction d'État plus ou moins convenablement rétribuée !

Cependant, même dans ce système défectueux, il semble

DÉSIGNATION.	TOTAL du crédit et des dépenses.	DÉTAIL. FONDS provenant de la caisse des Universités.	TRAITEMENT ET RÉMUNÉRATION. Nombre.	Fonctions.	Montant.
		BRESLAU.			
Institut anatomique..	16,770f 00c	16,770f 00c	1	Prosecteur.. . . .	3,750f 00c
			2	Assistants.. . . .	3,000 00
			2	Garçons..	2,250 00
Institut physiologique.	10,667 50	10,667 50		Assistant.	3,187 50
			1	Garçon.	1,218 75
Institut pathologico-anatomique.. . . .	10,850 00	10,850 00	2	Assistants.. . . .	3,000 00
			1	Garçon.	1,125 00
Collection zoologique.	9,120 00	9,120 00	1	Assistant.	1,500 00
			1	Préparateur.. . .	2,437 00
			1	Garçon.	1,237 50
		GŒTTINGUE.			
Institut anatomique.	11,587f 50c	11,587f 50c	1	Prosecteur. . . .	3,750f 00c
			1	Gardien.	1,087 50
Institut physiologique.	6,600 00	6,600 00	1	Assistant.	1,500 00
			1	Gardien.	1,087 00
Institut pathologique.	6,500 00	6,500 00	1	Assistant.	825 00
			1	Assistant.	1,500 00
			1	Garçon.	975 00
			1	Gardien.	75 00
Institut zoologique. .	10,500 00	10,500 00	2	Assistants.. . . .	3,000 00
			2	Préparateurs. . .	3,000 00

qu'une plus grande latitude pourrait être laissée par le gouvernement à ceux qu'il a investis de sa confiance. Nous parlons d'une plus grande latitude pour l'emploi des fonds, pour la nomination aux situations secondaires (aides-naturalistes, préparateurs, garçons de laboratoire, etc.). Si quelques abus se produisaient dans ce système (et aucun n'en est exempt), le résultat général serait du moins, selon nous, une somme beaucoup plus grande de travail scientifique et d'enseignement. Il suffit, pour en avoir la preuve, de comparer au jeu de plusieurs de nos anciennes institutions ce que rend l'École des hautes études, où le maître jouit d'une indépendance et d'une liberté relatives.

On a remarqué avec raison qu'en Allemagne l'Université n'est pas une collection de chaires, « auquelles on doit régulièrement pourvoir, mais plutôt une réunion de savants qui se partagent un peu comme ils l'entendent le travail de l'enseignement : c'est là une tradition qui a été inaugurée à Goettingue. Le professeur n'est pas nommé à une *professure*, mais appelé (*berufen*) à l'Université (1) ».

En France, aucun établissement, même le Collège de France, n'est un « collège de professeurs » ; et c'est à notre sens un des principaux vices de notre organisation. On peut ajouter que c'est celui de tous auquel il serait le plus facile de remédier, puisqu'une simple mesure législative, ne touchant à aucun intérêt ni à aucune situation de personnes, suffirait pour introduire cette réforme dans nos grands établissements, où la perpétuité des chaires a pour conséquence des créations incessantes de chaires nouvelles et amène forcément un état de choses dont il faudra bien se préoccuper dans un avenir prochain. Partout où l'enseignement est normal, comme dans une Faculté de médecine ou une Faculté des sciences, il est bien certain que les branches principales de la science devront avoir leur enseignement assuré et que certaines chaires devront se perpétuer ; mais la même nécessité n'existe plus pour les sciences connexes qui se transforment avec le temps, elle n'existe à aucun titre pour les établissements dont l'enseignement doit être à chaque époque l'expression même des progrès en cours d'accomplissement dans les connaissances humaines. Tour à tour chaque science prend là une importance dominante ou disparaît. Or, en Allemagne, l'organisation universitaire se prête d'elle-même merveilleusement à cette évolution inévitable, tandis que chez

(1) Montargis et Seignobos, *l'Université de Goettingue*, dans la *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur. Études de* 1878.

nous la perpétuité des *professures* y est une entrave sérieuse. Sans doute, l'inévitable loi du temps finit par imposer d'utiles modifications, mais qui s'accomplissent alors par voie détournée et comme subrepticement; c'est ainsi que la chaire d'anthropologie du Muséum, si bien en harmonie avec les tendances scientifiques actuelles, n'est rien autre que l'ancienne chaire d'anatomie de l'homme, transformée jusque dans son titre. Mais ces changements heureux ne sauraient suffire à ouvrir toutes les voies nouvelles à l'enseignement, et l'on pourrait citer telles branches de la biologie qui ne sont peut-être point cultivées en France pour cette seule raison qu'elles n'ont aucune place dans le cadre des titres officiels des *professures*. Certes, nous savons qu'en présence d'un mérite éclatant l'Administration n'hésitera pas à proposer au pouvoir législatif l'ouverture d'un crédit nouveau, mais l'inconvénient est précisément alors de créer pour un homme un enseignement qui lui survivra, qu'on ne pourra plus supprimer après en avoir proclamé l'urgence indépendamment de tout nom de personne. Les choses iraient beaucoup mieux si nos grands établissements étaient avant tout des *collèges de professeurs*, si la matière de l'enseignement restait subordonnée au choix du professeur, non le choix du professeur à la matière de l'enseignement.

Nulle part en Allemagne l'anatomie comparée n'est enseignée par un professeur spécial. Dans certaines Universités, comme à Breslau (M. Hasse), à Berlin (M. Reichert), cet enseignement incombe au professeur d'anatomie humaine. Ailleurs, comme à Tubingue (M. Eimer), Giessen (M. Eckhart), Leipzig (M. Leuckart), il rentre dans les attributions du professeur de zoologie. Ceci paraît être la règle, tandis que l'anatomie générale, au contraire, reste plus intimement liée à l'enseignement de l'anatomie humaine ou même de la physiologie (1), mais surtout à celui de la pathologie. L'Institut pathologique de l'hôpital de la Charité de Berlin (M. Virchow) a été le point de départ de ce grand mouvement; et, aujourd'hui, c'est dans les instituts pathologiques seuls qu'on trouve des salles spécialement disposées pour l'enseignement microscopique; nous citerons Munich (M. Buhl), Würzburg (M. Rindfleisch), Leipzig (M. Cohnheim). De même, l'embryogénie incombe à Leipzig au professeur d'anatomie (M. His), tandis qu'à Munich,

(1) Nous avons trouvé des laboratoires pour les recherches histologiques à l'institut physiologique de Breslau (M. Heidenhain) et à celui de Berlin (M. du Bois-Reymond). Il en est de même dans un autre laboratoire de physiologie célèbre, celui de M. Donders à Utrecht, et de même également, si nous ne nous trompons, dans le laboratoire de physiologie de M. Paul Bert à la Sorbonne.

après avoir été longtemps jointe de même à la chaire d'anatomie avec M. Bischoff, elle en est distraite depuis que M. Rüdinger lui a succédé, et elle va former avec l'histologie le domaine d'un professeur nouveau qu'il est question d'*appeler*.

Comme on le voit, il n'y a aucune règle fixe pour la division de l'enseignement. Tout dépend des hommes. L'institution universitaire allemande se prête à la marche générale de l'esprit humain avec la même élasticité qu'aux changements d'aptitudes du personnel enseignant. Chaque professeur garde en somme sa pleine liberté, et l'idée d'un règlement quelconque pour délimiter des attributions de chaire plongerait à coup sûr nos voisins dans le plus sérieux étonnement. Un spectacle fort instructif des Facultés allemandes est cette confusion constante qu'on y trouve des enseignements anatomique, physiologique et pathologique. Si les instituts physiologiques possèdent des laboratoires pour les recherches histologiques, les grands instituts anatomiques, comme celui de Berlin, ont à leur tour des laboratoires de physique et de chimie complètement montés. De même les instituts pathologiques offriront des salles exclusivement réservées aux recherches physiologiques, munies d'appareils coûteux qui n'existent pas, tant s'en faut, dans bien des laboratoires de physiologie même les mieux installés. On peut citer le laboratoire de M. Cohnheim à Leipzig, avec une salle spéciale exclusivement réservée à un grand kymographion et avec un mécanicien employé à l'année pour le montage des appareils dans cet institut consacré pourtant aux études pathologiques.

De même, une très grande liberté d'action est laissée au professeur sur son personnel. En France, ce personnel est nommé administrativement et, par suite, indépendant dans une certaine mesure. En voulant prévenir quelques abus, on a créé parfois les situations les plus inextricables et les plus fausses, dont l'intérêt scientifique souffre peut-être encore plus que des faveurs intempestives qu'on a voulu éviter. Rien de tel, avons-nous besoin de le dire, n'existe en Allemagne, où tout le personnel d'un service est à l'entière discrétion du professeur. En général, ce personnel se divise, soit dans le laboratoire, soit pour le soin des collections, en deux catégories : 1° le personnel véritablement scientifique, très mobile de sa nature, passant d'une Université à l'autre, composé d'aspirants-professeurs pour la plupart; 2° le personnel qu'on pourrait appeler *manouvrier*, spécialement attaché à l'institut, n'ayant pas de grades universitaires ou les ayant quelquefois obtenus comme récompense de longs et modestes ser-

vices. Ces employés, quand ils sont occupés au soin des collections, prennent le nom de *conservateurs ;* ils répondent à nos *préparateurs.* On verra par le tableau donné plus haut que leur traitement est souvent supérieur à celui des assistants ; mais il ne faut pas oublier que ceux-ci touchent, pour les leçons qu'ils donnent, des rétributions payées par les élèves. C'est là encore une force vive que le système universitaire allemand sait mettre en jeu et qui est perdue chez nous avec nos assistants, nos aides-naturalistes, nos préparateurs fonctionnaires.

Souvent les garçons de laboratoire exercent un métier. A l'Institut impérial et royal de Prague, par exemple, le chauffeur est serrurier de son état, un des garçons est menuisier. Quand il y a dans les laboratoires des mécaniciens, on les autorise à faire, sous la surveillance du professeur, le commerce des instruments dont ils ont la spécialité.

II

Dans cette organisation si différente de la nôtre, on conçoit que je n'aie trouvé aucune comparaison rigoureuse à faire avec le service dont je suis chargé au Muséum. En Allemagne, pour les raisons que nous avons indiquées, la répartition des services se modifie incessamment. L'Annuaire académique allemand (*Deutsches Akademisches Jahrbuch*) publié en 1875 n'est déjà plus tout à fait au courant, comme nous avons pu nous en assurer. Aussi les chaires en Allemagne n'ont pas d'histoire. En France, elles en ont une, et l'on a trop souvent voulu régler au nom du passé les attributions des professeurs venus plus tard, alors que la face de la science avait changé. Pour cette raison, il ne nous a pas paru sans intérêt d'étudier les solutions diverses données en Allemagne au problème des rapports de l'anatomie comparée avec les autres sciences biologiques, du moins dans l'enseignement, et de rechercher les avantages ou les inconvénients des diverses combinaisons adoptées.

Au Muséum, l'enseignement par le même professeur de « l'anatomie des animaux », comme on a dit d'abord, et de « l'anatomie humaine », est la combinaison ancienne : celle du siècle dernier. Le décret du 10 juin 1793 sépara les deux choses : Portal restait chargé de l'anatomie humaine ; l'enseignement de l'anatomie comparée était confié à Mertrud, bientôt suppléé par Cuvier.

Celui-ci en même temps y rattachait les études paléontologiques, créant ainsi une tradition qui n'a été rompue que depuis peu. Pour Cuvier, l'anatomie comparée était une sorte d'anatomie purement descriptive des espèces animales. Geoffroy Saint-Hilaire l'envisagea au point de vue évolutif. Hunter, peut-être le premier, et après lui de Blainville, Johannes Muller, virent à leur tour dans l'anatomie comparée la base, l'assise même de la physiologie : c'est dans cet esprit que M. Milne-Edwards a conçu le monumental ouvrage auquel il travaille depuis trente ans. Aujourd'hui il semble que certains esprits ne voient en elle qu'une annexe de la zoologie, dans laquelle ils auraient la prétention de l'absorber. Cette conception a certainement pour point de départ les beaux travaux monographiques publiés par Johannes Muller et M. Milne-Edwards eux-mêmes, par MM. de Quatrefages, Koelliker, de Lacaze-Duthiers, etc. ; mais elle nous semble toutefois reposer sur une notion inexacte des études propres à l'anatomie et des procédés qu'elle emploie. Bien que s'appliquant aux mêmes objets, l'anatomie comparée et la zoologie sont deux sciences justement aussi distinctes que la chimie et la physique, qui étudient aussi les mêmes corps bruts, mais à deux points de vue différents. L'anatomie a pour objet la connaissance de l'organisation des animaux, de leur mécanique, si l'on veut de leurs moyens d'être. La zoologie a plutôt pour essence l'étude des *rapports* des animaux avec le monde extérieur. Leroy, Buffon, les Huber, M. Darwin, M. Weismann dans ses derniers travaux, nous semblent la personnification même de la zoologie. Il est bien certain qu'aujourd'hui la plupart des zoologistes donnent une attention considérable à l'organisation intérieure des êtres qu'ils étudient : on a même cherché à affirmer par un nom nouveau cette tendance nouvelle en la décorant du nom de *zoologie scientifique*. De là à concevoir une collection qui offrirait, en même temps que l'ordre systématique du règne animal, le tableau complet de l'organisation de chaque groupe, il n'y a qu'un pas. Dans une des collections que nous avons visitées, cette conception a été de tous points réalisée. Dans d'autres, l'union de l'anatomie et de la zoologie est plus ou moins complète. Nous avons trouvé toutes les combinaisons possibles : nous pouvons juger ce qu'elles valent.

Dans la petite collection nationale tchèque de Prague (M. H. Frick), les pièces anatomiques sont partout méthodiquement rapprochées des animaux en peau ou conservés dans l'alcool auxquels elles se rapportent. L'anatomiste trouve ainsi chaque être dans sa forme à côté des détails de son organisation ; nous ignorons si les

zoologistes seraient également satisfaits de voir interrompues de la sorte par des pièces anatomiques les admirables séries des grandes collections comme celles des musées de Leyde, de Paris ou de Londres. Il faut bien noter que cette collection de Prague, appartenant à une société particulière, est loin d'avoir l'extension des collections nationales européennes ni même de beaucoup de collections universitaires allemandes.

Cet exemple de la petite collection tchèque de Prague est unique. Partout ailleurs où la zoologie et l'anatomie sont confondues dans une collection commune, l'anatomie est sacrifiée, souvent réduite aux seuls squelettes, presque toujours isolée, quelquefois complètement délaissée. A l'Institut zoologique et zootomique de Leipzig (M. Leuckart), les squelettes sont à part, dans la même salle que les mammifères en peau ; de même les squelettes d'oiseaux. Quant aux pièces molles, elles sont toutes reléguées sans distinction (mammifères, mollusques, poissons, etc.) dans une vitrine unique. Les principes qui ont guidé dans l'organisation du Musée tchèque de Prague ne sont donc plus ici du tout observés : nous n'avons plus qu'une collection zoologique à laquelle sont jointes un certain nombre de pièces anatomiques dont l'importance reste tout à fait secondaire.

A l'Institut zoologico-zootomique de Würzburg (M. Semper), on retrouve ce qui existe à Leipzig, mais encore atténué : un certain nombre de pièces molles et des squelettes sont simplement mêlés aux pièces zoologiques sans ordre intentionnel apparent.

Enfin, la collection zoologico-zootomique de Munich (M. de Siebold) offre un effacement encore plus complet de l'anatomie, représentée seulement par des squelettes, c'est-à-dire d'une manière plus qu'insuffisante ; et même, ces squelettes sont relégués dans des salles spéciales. La collection de Francfort, celle de Leyde, plus riche encore, présentent une distribution analogue, avec cette différence que les salles des squelettes sont publiques, tandis qu'à Munich elles ne le sont pas.

Pour nous résumer, on ne trouve que dans une seule collection, — et fort secondaire, — le groupement rigoureux des pièces anatomiques près des espèces auxquelles elles se rapportent. On ne saurait formuler aucune objection sérieuse contre cette manière de comprendre une collection zoologique ; mais on peut affirmer d'autre part que, dans ce cas, l'anatomie sera toujours sacrifiée, même quand les tendances des directeurs de ces collections sembleraient les porter, comme MM. de Siebold, Leuckart, Semper, plutôt du côté des études anatomiques. La raison en est simple.

On peut appliquer aisément les principes de la *zoologie scientifique* aux animaux inférieurs dont l'organisation est peu compliquée et s'offre souvent tout entière aux yeux quand on ouvre l'animal, ou même se voit par transparence à travers ses téguments. Mais il n'en est plus ainsi des vertébrés, dont les parties beaucoup plus compliquées exigent toujours un nombre considérable de préparations pour être bien mises en lumière. Il est évident, en effet, que si le système dont nous parlons pouvait être défendu, c'est à la condition qu'on l'appliquera dans toute sa rigueur, comme à Prague. Il faudra mêler aux pièces zoologiques (animaux en peau, dans l'alcool, etc.), non pas seulement les squelettes, mais les préparations de toute sorte, sèches ou humides, injections, corrosions, etc.. car elles sont souvent encore plus caractéristiques pour un groupe donné de vertébrés que les particularités du squelette. Si l'on admet que les divisions des mammifères reposent sur la présence, l'absence ou la forme du placenta, cet organe devra figurer parmi les pièces indispensables d'une collection ainsi conçue. On ne saurait non plus négliger les particularités de certains systèmes anatomiques dans tel ou tel groupe : les réseaux admirables des loris et des édentés, l'estomac des ruminants, les organes génitaux des didelphes, le système des vaisseaux cardiaques chez les ovipares, l'appareil respiratoire et natatoire des poissons, etc. Ajoutons qu'en comprenant ainsi une collection zoologique, il n'y aurait aucune raison plausible de n'y point intercaler également toutes les espèces fossiles à leur place systématique.

En réalité, la biologie est une. Seule, l'extension qu'elle a prise explique les divisions introduites dans l'enseignement de ses branches diverses. C'est une nécessité dont il faut tenir compte sans en exagérer les effets. Au Muséum, l'anatomie comparée n'a pas été sans souffrir un peu, depuis quelques années, d'une part trop grande faite à l'étude des formes animales éteintes, comme elle souffrirait plus encore de se fondre dans la zoologie. Si les collections d'anatomie comparée du collège des chirurgiens de Londres et de l'Université de Berlin, *qui l'une et l'autre renferment naturellement et nécessairement des fossiles,* sont aujourd'hui aussi riches, c'est que de tout temps, ou au moins de bonne heure, elles eurent une existence indépendante : telle l'eut également la galerie d'anatomie comparée du Muséum.

Il nous semble donc évident, d'après tout ce qui précède, que la complète indépendance d'une collection d'anatomie comparée apparaît comme la condition même de sa richesse et de son im-

portance. Et en effet, où donc trouveraient place dans une collection rangée comme celle de Prague les séries véritablement comparatives que Cuvier, Geoffroy Saint-Hilaire, de Blainville ont laissées dans la galerie du Muséum pour attester leurs travaux : séries de têtes désarticulées en vertèbres, séries d'hyoïdes, de *phanères*, etc.? De même, d'autres séries pourront montrer les modifications successives d'un appareil ou d'un organe avec l'âge, avec l'époque de l'année (testicule des oiseaux, *bois* des cervidés), celles qui sont en rapport, dans un groupe plus ou moins étendu, avec des adaptations fonctionnelles diverses. On n'en finirait pas d'énumérer les séries de ce genre qu'une collection d'anatomie comparée digne de ce nom doit renfermer à côté des préparations de systèmes anatomiques entiers : dentaire, artériel, veineux, musculaire, osseux, etc. Nous n'avons guère vu de ces pièces véritablement comparatives qu'à l'Institut anatomique impérial et royal de Prague (M. Toldt). Forcément elles font défaut partout où la collection d'anatomie tend à se fondre dans celle de zoologie. Au contraire, elles deviendront facilement, si l'on veut, la partie la plus attrayante et en même temps la plus instructive d'une collection d'anatomie. Et celle-ci, par contre, ne saurait souffrir aucun préjudice des pièces squelettiques ou autres qu'on jugerait à propos de mêler aux séries zoologiques.

Sous ce rapport, le Musée zoologique de Berlin peut être cité. Placé dans le même bâtiment, à deux pas de la collection anatomique sans contredit la plus riche de toute l'Allemagne, il offre un exemple intéressant de la mesure dans laquelle les pièces anatomiques peuvent servir à éclairer la classification. Un certain nombre de squelettes sont mêlés aux animaux en peau ou dans l'alcool. Le crâne osseux de beaucoup de mammifères est sur le plateau même qui les porte. Ces préparations viennent ici compléter la collection zoologique, comme on complète ailleurs des collections ornithologiques et entomologiques avec des nids ou d'autres ouvrages de l'instinct des animaux, avec les représentations de l'aire géographique occupée par chaque espèce, en un mot avec tout ce qui touche à son histoire.

III

L'existence distincte d'une collection anatomique étant reconnue nécessaire, nous avions à nous préoccuper de l'installation même provisoire de la collection du Muséum confiée à nos soins

et surtout de l'installation définitive qu'il conviendra de lui donner dans les nouveaux bâtiments qui s'élèvent sur l'emplacement de l'ancien Cabinet du Roi. Nous avions à étudier les problèmes multiples que soulève l'arrangement d'une grande collection anatomique et à formuler d'avance, d'après ce qui existe ailleurs, les principes qui doivent guider en pareil cas.

Et d'abord la question de l'extérieur des bâtiments importe peu. On a fait, dans ces derniers temps, en Allemagne comme en France, des dépenses considérables pour loger les instituts et les collections. A Munich, à Würzburg, à Prague, surtout à Leipzig et à Berlin, on s'est abandonné à un luxe architectural chaque jour plus grand, qui semble même atteindre, pour l'Institut physiologique de M. du Bois-Reymond, à Berlin, avec ses vingt-huit élégantes fenêtres de façade sur la *Dorotheen-Strasse*, une importance tout à fait démesurée (1).

En France aussi, l'enseignement supérieur se laisse trop aller, selon nous, depuis quelques années, au goût des belles constructions, tout au moins inutile quand il s'agit d'établissements scientifiques. Les architectes sont dans leur rôle en saisissant toute occasion qui se présente d'affirmer leurs talents; aussi n'est-ce pas à eux qu'il faut s'en prendre. Seulement on peut se demander si notre enseignement supérieur n'a pas de plus pressants besoins, et si les demeures somptueuses qu'on lui érige n'abritent point des indigences regrettables dans les moyens donnés au travail. L'Observatoire de Paris, avec sa sévère simplicité, est sous ce rapport un modèle admirable, construit exclusivement en vue de la fonction qu'il est appelé à remplir, sans ornements inutiles. Parmi les constructions modernes, on peut citer comme exemple le bâtiment où se loge à l'aise l'immense collection zoologique de Leyde : il n'a pas même de façade sur la rue.

. . . . . .

Doit-on donner au public le libre accès des collections, et en particulier d'une collection d'anatomie comparée? Il est

1. Le *budget ordinaire* prussien pour 1877-1878, sur l'augmentation de 23,996 marks pour l'Université de Berlin, porte : « Pour l'Institut physiologique, en suite de son agrandissement, de son augmentation de crédit pour six mois à partir d'octobre 1877, 17,550 marks. » D'autre part, on trouve au *budget extraordinaire* pour la même année 1877-1878, ch. XIII, titre IV : « Construction de bâtiments pour l'Institut physiologique et l'Institut physique, 6e crédit : 500,000 marks » (le budget de 1876-1877, titres XXIV à XXVI, paraît avoir porté pour le même objet 89,000 marks)., titre VI : « Aménagement instrumental de l'Institut physiologique, 1er crédit : 20,000 marks. »

impossible, quand on veut répondre à cette question, de ne pas tenir compte des usages nationaux. Dans plusieurs petites Universités allemandes, la coutume existait autrefois de laisser, un jour par an, tout le monde entrer à la bibliothèque : c'était une fête. Commerçants, paysans, servantes, se précipitaient; chacun pouvait prendre et regarder les livres à sa fantaisie. L'usage existe encore, seulement les visiteurs étrangers n'ont plus que le droit de désigner à un *custode* le livre qu'ils veulent regarder, et ils l'examinent sous sa surveillance. Pour un jour, l'Université se départit de sa majesté et laisse approcher les profanes (1). C'est le régime du privilège, celui qui ouvrait aussi autrefois au public parisien le Cabinet du Roi et quelques autres collections privées. Un sentiment tout nouveau, né de la Révolution avec les premiers musées nationaux, a voulu qu'ils fussent largement accessibles au peuple. C'était affaire d'éducation nationale. On escompta la part d'influence que pourrait avoir sur les esprits, même les moins cultivés, le contact des œuvres d'art ou des choses de la nature.

Mais, depuis cette époque, le caractère des collections d'histoire naturelle en particulier s'est beaucoup modifié. La recherche de la curiosité a fait place à l'esprit scientifique, et nos galeries modernes du Muséum n'ont plus rien de commun avec l'ancien Cabinet du Roi ; l'on peut se poser aujourd'hui la question de savoir s'il y a plus de raisons de laisser pénétrer le public dans nos collections systématiques modernes que de lui laisser feuilleter un herbier ou examiner les livres d'une bibliothèque? Nulle part, aucune collection d'anatomie pathologique n'est ouverte au public ; il en est de même en Allemagne de beaucoup de collections d'anatomie comparée. A Munich, les salles réservées aux squelettes (admirablement préparés) dans le musée zoologico-zootomique, bien que celui-ci appartienne à l'État, restent toujours fermées au public, dans l'intérêt de la conservation des pièces.

Il n'y a aucun mal, et il y a des avantages à ce qu'une galerie d'anatomie comparée soit ouverte quelques heures par semaine à tous; mais elle ne saurait l'être, selon nous, tous les jours sans les plus graves inconvénients. Il faut bien se garder, en exagérant l'influence morale que peut avoir sur la masse populaire le spectacle des objets naturels, de tomber dans un système préjudiciable à la collection elle-même. Il ne faut pas non plus se leurrer en invoquant certaines habitudes de générosité nationale qui ne sont en définitive que duperie, puisqu'elles ne sont pas payées de retour.

(1) A Gœttingue, il y a même un jour public par semaine.

En France, à Paris, il est tout à fait suffisant pour l'éducation populaire qu'une galerie soit publique pendant certaines heures du dimanche et des jours fériés. On atteindra ainsi le but social dont chacun se doit préoccuper : de prévenir certaines timidités prolétaires en engageant à franchir le seuil ceux qui n'osent solliciter une carte, frapper à une porte, même pénétrer sous un vestibule.

Mais s'il est bon de convier par tous les moyens certain public à la fréquentation des galeries d'histoire naturelle, il ne faut pas oublier que ce public-là, pendant la semaine, est retenu à l'atelier. Les visiteurs des autres jours que le dimanche sont tous des oisifs, des étrangers, des gens aisés auxquels il serait, selon nous, d'une démocratie bien entendue d'appliquer le système en usage dans toutes les expositions nationales, et qu'on retrouve d'ailleurs dans la plupart des collections européennes : au musée de Kensington comme à l'Institut zoologique de Leipzig et à la collection nationale tchèque de Prague, publique deux fois par semaine, mais où l'on paye le reste du temps un droit assez élevé (1 florin). A Paris, ce système est appliqué, si nous ne nous trompons, au Conservatoire des arts et métiers, et nul ne s'en plaint. Il n'y a aucune raison de ne point faire de même au Muséum. Il faut bien se dire que cet impôt perçu en semaine frappe exclusivement des visiteurs qui ont largement les moyens de l'acquitter. Si l'État accomplit une de ses fonctions en prenant à sa charge le surcroît d'entretien que nécessite la circulation du public du dimanche, il n'en est plus du tout de même des frais résultant de la présence des visiteurs de semaine, étrangers pour la plupart et qui ne sauraient se plaindre d'un régime presque partout en vigueur chez eux (1). Le grand inconvénient de l'accès du public dans les galeries est l'entretien des parquets et la poussière qui en résulte, et dont on ne se préserve jamais tout à fait, bien que les vitrines, avons-nous dit, doivent fermer hermétiquement. Or, dans une collection anatomique, la cause principale et presque unique de la détérioration des pièces, surtout des pièces sèches, est l'époussetage : il est donc naturel de chercher à le rendre aussi rare que possible. Il doit de plus être fait par le personnel même ou au moins sous la surveillance du personnel qui a l'habitude de la préparation et du maniement des pièces anatomiques aussi

(1) Il est bien entendu que nous parlons ici d'un droit d'entrée régulièrement acquitté, sans rien de commun avec les impôts vexatoires perçus dans certaines collections pour les cannes et parapluies, et ailleurs sous la forme odieuse de pourboires.

bien que la connaissance de leur valeur. Il semblera peut-être singulier d'avoir à formuler ces principes élémentaires du bon entretien de toute collection. Cela n'est pourtant pas inutile, et c'est pour avoir négligé des prescriptions aussi simples que la galerie d'anatomie comparée du Muséum doit en partie l'état peu satisfaisant où elle est aujourd'hui.

Une autre cause encore a peut-être contribué pour sa part, si faible qu'elle soit, à amener cet état fâcheux. Le but de toute collection est de conserver, et de préserver de la destruction, des matériaux d'études, des pièces rares, des objets uniques; on les expose à la vue de la manière la plus favorable, précisément pour éviter de les déplacer, de les manipuler et de les casser. Pour cela aussi, on n'en laisse que rarement le libre accès dans les vitrines et les meubles aux personnes tout à fait compétentes. Or, c'est un principe, dans toutes les collections d'Allemagne que nous avons visitées, qu'aucune pièce ne soit distraite de sa place, même pour les leçons du professeur de qui dépend la collection; ou bien alors des précautions extraordinaires sont prises pour prévenir les détériorations. Dans le nouvel Institut zoologique qu'on élève à Leipzig, M. Leukart fait disposer un ascenseur destiné à remonter et à descendre sur une table, de la galerie à l'amphithéâtre, les pièces devant servir aux leçons, animaux en peau, bocaux, la plupart moins fragiles que des préparations anatomiques. On n'a pas moins cru devoir prendre toute précaution pour les soustraire aux inconvénients d'un transport à la main fait par des employés subalternes ignorants de la valeur des choses. On remarquera au reste que les préparations montrées à un public placé sur les bancs d'un amphithéâtre seront toujours beaucoup mieux vues par lui à leur place dans les galeries. Il suffira toujours de quelques pièces sommaires pour fixer les points importants d'une démonstration : encore faudra-t-il qu'elles aient un certain volume, afin d'être bien vues à distance.

Assez souvent en Allemagne, à côté de la collection proprement dite, on trouve une collection spéciale pour les besoins de l'enseignement. C'est ainsi qu'à Munich, près de la belle collection zoologique dirigée par M. de Siebold, existe une autre collection sommaire qui seule sert au cours de celui-ci. A l'Institut anatomique de Breslau, une collection particulière est de même réservée aux leçons et aux études des élèves. Le prosecteur qui en a le soin est astreint à tenir cette collection en état : il doit refaire lui-même les préparations à mesure qu'elles se détériorent. Pour l'anatomie comparée, une telle collection n'aura jamais besoin d'être

bien nombreuse, si le professeur dans ses leçons cherche à instruire quelques « élèves apprentis hommes de science », plutôt qu'à satisfaire la curiosité d'un auditoire désœuvré. Le véritable étudiant saura toujours trouver dans la collection les objets importants sur lesquels son attention a été appelée; disons mieux, il les connaîtra d'avance. C'est plutôt le laboratoire qui doit fournir aux exigences des leçons, avec les pièces en double ou de peu de valeur qui s'y trouvent ou les pièces en cours de préparation qui n'ont pas encore leur place dans la galerie.

Telles sont, Monsieur le Ministre, les considérations principales sur l'arrangement et la conservation d'une galerie d'anatomie auxquelles m'a conduit l'étude des collections que j'ai visitées en Allemagne. Il n'est pas douteux qu'en cherchant à appliquer ces principes à la galerie d'anatomie comparée du Muséum elle ne justifie un jour, par son bon état, sa belle ordonnance dans les locaux plus favorables qu'elle doit occuper, le rang que lui assignent ses origines et sa richesse. Il ne suffit pas qu'elle soit des premières : elle peut, elle doit être la première d'Europe, digne du pays qui a été le berceau de l'anatomie comparée avec Vicq-d'Azyr, et de l'anatomie générale avec Bichat.

G. POUCHET,

Professeur au Muséum.

LE CINQUANTENAIRE

D'UN PROFESSEUR FRANÇAIS

MICHEL GUÉRARD

On dit souvent à l'étranger que les Français sont étourdis, légers, facilement oublieux des services rendus, et que la reconnaissance n'est pas leur vertu dominante. Leur étourderie pourtant n'est que de la gaieté, et leur légèreté proverbiale n'est qu'une aimable disposition de leur esprit, qui leur fait plus volontiers envisager la vie par ses côtés agréables, brillants et pittoresques que par ses côtés sombres, fâcheux et attristés. Être de bonne humeur est pour nous une règle de conduite, presque un principe. Quant à la reconnaissance, elle ne perd rien à cette gaieté, à cette bonne humeur, à ce besoin naturel de dépenser son esprit et de rire un peu de tout ; les bienfaits reçus nous touchent, nous émeuvent, nous pénètrent et, pour ne pas aimer à être moroses, nous n'en gardons pas moins fidèlement le souvenir de ceux qui nous ont fait du bien.

Ces réflexions me sont inspirées par la fête charmante qui, le dimanche 1er mai, réunissait à Fontenay-aux-Roses, dans le Collège de Sainte-Barbe, *Sainte-Barbe des Champs* comme on dit, plusieurs générations d'anciens élèves autour d'un maître entre tous vénéré, M. Guérard. On fêtait là, en famille et joyeusement, la cinquantième année de l'exercice des fonctions de M. Guérard à Saint-Barbe.

A l'étranger, quand pareille occasion se présente, on fait grand bruit de la gratitude des élèves ; on les montre avec complaisance se pressant autour du maître aimé ; les fêtes sont brillantes ; elles honorent à la fois le maître, les disciples et le professorat lui-même. Il semble, au soin que l'on prend d'exalter cela chez les autres, qu'il en est autrement chez nous et que, arrivés au terme de leur carrière, nos maîtres ne trouvent pas à leur tour cette récompense, la plus douce de toutes, celle qui est faite du respect, de l'amour, de la vénération, de la reconnaissance des élèves.

Ce serait grandement se tromper que de le croire, et c'est pour ainsi dire en manière de protestation (1) que la pensée m'est venue d'esquisser ici en quelques lignes la physionomie de l'homme que nous fêtions et de fixer le souvenir de la fête qui lui était offerte et qu'il méritait si bien.

Si Sainte-Barbe a prospéré, grandi et jeté dans le sol universitaire de puissantes racines, il faut en reporter, en grande partie, l'honneur au héros de la fête de l'autre jour, à M. Guérard, qui, depuis cinquante ans, sans en distraire un jour, une heure, lui a consacré sa vie. C'est en 1831, au sortir de l'École normale, au moment même où il venait d'être reçu le premier au concours de l'agrégation de grammaire, que M. Guérard entrait à Sainte-Barbe. Il y entrait modestement, comme simple maître de conférences. Il venait, à peu près chaque jour, faire un cours d'une heure, et, dans cette heure si bien employée, il se concilia tout de suite l'amitié des maîtres et celle des élèves. Il se distingua à ce point que, en 1836, lors de la réorganisation du collège, le directeur, M. Labrouste, le choisit comme préfet des études, choix digne d'être remarqué et assurément dû au seul mérite de l'homme, car il était contraire à toutes nos traditions, M. Guérard n'étant pas lui-même barbiste.

Ce que fit ce maître incomparable est gravé dans toutes nos mémoires. Il établit parmi les élèves une inflexible discipline, et cela sans rien sacrifier de la justice. Je ne sache pas que jamais on ait murmuré contre une de ses décisions, si sévère qu'elle parût. En même temps, il releva si haut le niveau des études, que les succès de Sainte-Barbe au concours général s'affermirent bientôt de plus en plus. Ce fut son œuvre propre ; il savait son collège sur le bout du doigt ; il connaissait tout et tous ; pas un élève qu'il ne pût appeler par son nom, dont il ne se rappelât les notes, les places dans les compositions hebdomadaires, dont souvent il ne connût les devoirs journaliers. Aucun maître ne sut mieux que lui inspirer le goût, la passion du travail ; plus d'un parmi nous travaillait pour lui faire plaisir. Sa figure, grave, sévère même parfois, prenait une douceur, une affabilité extraordinaires, dès qu'il avait à louer un bon devoir ou de sérieux efforts. On allait à la classe, comme les soldats de Napoléon allaient au feu, pour que le dimanche, en remettant l'*exeat*, il dît seulement : « Je suis content de vous. » Certes, nous n'étions pas des Racine, et lui n'était

(1) Nous souhaitons que des protestations de ce genre aient souvent occasion de se produire, nous les accueillerons toujours avec plaisir. (*Note de la Rédaction.*)

pas le grand Roi; mais n'importe! son mécontentement nous désespérait. Je ne crois pas que jamais aucun maître ait exercé plus d'attraction sur ses élèves et ait eu sur eux une influence plus décisive. Dans les moments d'effervescence, à ces heures de rébellion dont l'écolier est fier comme d'un véritable héroïsme, il lui suffisait de paraître au milieu de nous pour que tout rentrât aussitôt dans l'ordre et que le tumulte s'apaisât. Après trente ans écoulés, tout cela est aussi présent à mon esprit qu'au premier jour.

Il ne s'est pas contenté de cette direction quotidienne, dont les efforts incessamment renouvelés ne se sont jamais démentis; il a, au milieu de ses vastes préoccupations, trouvé le temps d'écrire des ouvrages estimés; ses cours complets de langue française et de langue latine comprenant, sous la double forme de leçons et d'exercices gradués, les règles de la grammaire et leur application, sa grammaire grecque, permettent de mesurer son savoir en même temps que son habileté à le produire au dehors et à le communiquer aux autres. C'est en même temps un savant et un vulgarisateur; ce qu'il sait, il l'enseigne avec une clarté, une autorité remarquables.

Son mérite a été d'ailleurs, tout en restant avant tout classique, tout en demeurant attaché aux anciennes méthodes, de n'en rejeter aucune, fût-ce des plus nouvelles, sans examen. Il sait leur emprunter ce qu'elles ont de bon et se l'approprier; c'est ainsi qu'il a de tous temps encouragé les exercices oraux, les explications courantes si prônées à présent, sans renoncer pour cela aux compositions écrites, dont il est avec raison partisan. Je crois pourtant qu'il n'a pas vu sans un sentiment de tristesse proscrire, comme on l'a fait dans ces derniers temps, le thème latin et le thème grec dont il était l'apôtre convaincu.

Ce qui paraîtra surprenant, c'est que, supérieur dans la direction des hautes études, il n'a pas été un maître moins éminent lorsque, placé à la tête de Sainte-Barbe des Champs, il s'est consacré tout entier à l'instruction des jeunes enfants. Il a fait preuve, à Fontenay comme à Paris, de la même ingéniosité, des mêmes ressources, du même ascendant. Il s'est fait adorer de ses tout jeunes élèves, comme il était adoré des grands, de ceux qu'il préparait à l'École normale.

Ce sont ces qualités diverses et maîtresses qui, en attachant à lui tous les hommes qu'il a formés, attiraient, le 1er mai, à Sainte-Barbe des Champs, une foule si considérable. Nous étions là quatre cents environ, de tous les âges, de toutes les professions, qui ve-

nions embrasser notre maître et fêter sa verte vieillesse. Quelle belle journée nous avons passée ! Nous avons, dans ces quelques heures, remonté le cours des ans, revécu notre jeunesse. Que de reconnaissances imprévues ! Que d'exclamations à la vue des barbes poussées, des cheveux blanchis ou disparus ! Que de poignées de mains, d'embrassades, de récits, de confidences ! Que de souvenirs ! On s'est quitté sur le seuil du collège en jurant de se voir toujours, et vingt ans, trente ans, quelquefois plus, ont passé sans qu'on se soit rencontré, hélas ! sans qu'on se soit cherché. L'institution même du banquet annuel des anciens élèves n'empêche pas ces séparations. Que de camarades se promettent chaque année d'y aller, qui n'y ont pas encore paru. La vie a tant d'imprévu et elle va si vite ! Aussi, avec quel charme on se retrouvait à Fontenay, et comme le cinquantenaire paraissait doux à fêter ! Il faisait oublier le présent, qui n'est pas toujours exempt d'amertume ou d'inquiétude, pour ramener tous les cœurs au passé, à ce passé où la vie était faite d'espérance, de rêve, d'idéal, où l'horizon, si loin que portât le regard, était bleu.

Ce n'est pas la gratitude, quoi que puissent dire nos détracteurs, qui manquait à notre fête. Elle était dans toutes les bouches comme dans tous les cœurs, et elle s'est traduite en un hommage touchant, celui d'un bronze, *l'Éducation maternelle*, de Delaplanche, offert à M. Guérard par ses anciens élèves ; elle s'est traduite en frénétiques bravos, en acclamations enthousiastes, quand, à la fin du banquet, répondant aux toasts de M. Servois, président de l'Association amicale des anciens élèves, et de M. Dubief, directeur de Sainte-Barbe, notre maître vénéré s'est levé tout ému et, d'une voix vibrante, a prononcé ces paroles :

Mes chers amis,

Je voudrais pouvoir répondre, comme je le sens, aux paroles si bienveillantes et si affectueuses pour moi que vous venez d'entendre et que vous avez si chaleureusement applaudies, mais c'est ici que mon grand embarras commence. S'il s'agissait de faire une leçon de grec, je serais tout à fait sur mon terrain, et je suis à peu près sûr que je ne m'en tirerais pas trop mal ; il est vrai que cela ne pourrait pas beaucoup vous intéresser. Mais prononcer un grand discours devant une assemblée aussi imposante, c'est une bien grosse affaire pour quelqu'un qui n'en a pas du tout l'habitude.

Et puis, quoique depuis quelques jours, je me sois préparé, prémuni, et comme cuirassé à l'avance contre l'émotion profonde que j'éprouve à cette heure, une des plus solennelles de ma vie, je sens que j'ai bien de la peine à la maitriser et que mes paroles s'échappent difficilement de mes lèvres. Il faut pourtant que je fasse un énergique effort pour y résister ; car je tiens, avant tout et par-dessus tout, à vous remercier, au-

tant que je le puis, et du fond de mon cœur, du sentiment de piété filiale, en quelque sorte, qui vous a inspiré la pensée, non seulement de célébrer, dans cette fête splendide, la cinquantaine de votre ancien maître, mais encore d'avoir voulu en perpétuer le souvenir par un don magnifique, qui rappelle, par une délicate et gracieuse allusion, l'éducation presque *maternelle* que nous tâchons de donner ici à nos plus jeunes enfants.

Aussi, comment n'être pas ému jusqu'aux larmes par une aussi touchante manifestation! Et quelles expressions trouver qui puissent peindre la reconnaissance dont je suis pénétré pour vous? Est-il beaucoup d'hommes à qui, dans une situation aussi modeste que la mienne, on ait rendu un tel hommage!

On peut quelquefois, à force d'habileté, ou favorisé par d'heureux hasards, arriver à la fortune ou s'élever à de hautes dignités, mais recevoir, comme par l'élan spontané d'une affectueuse gratitude, une pareille ovation, sentir battre autour de soi et pour soi tant de cœurs généreux et sympathiques, c'est là tout à la fois, mes chers amis, un rare bonheur et un grand honneur, dont, croyez-le bien, je sens tout le prix.

J'aurais voulu citer le discours tout entier, parce que, à mes yeux, c'est un régal de lettré, un chef-d'œuvre de bonhomie, de grâce et d'esprit, et qu'il est plein d'une ardeur encore juvénile. Il semble que, par une sorte de contagion de la jeunesse, M. Guérard, à force de vivre au milieu des jeunes gens, emprunte de leur sève et reste jeune comme eux.

La fête, à laquelle un soleil radieux prêtait son éclat, s'est terminée par une représentation donnée sur le théâtre du collège par les frères Coquelin et Mlle Baretta de la Comédie-Française. Ces excellents artistes ont dit du Molière, du Musset; ils ont également récité quelques-uns de ces monologues dont le public d'aujourd'hui est si friand. Oserai-je confesser, en finissant, que le succès est demeuré sans conteste pour Molière et pour Musset, et que l'assemblée, — c'était peut-être par un amour rétrospectif du grec, — n'a paru voir dans les monologues qu'un moyen de mieux goûter les chefs-d'œuvre classiques.

Les lecteurs de la *Revue*, dont plusieurs certainement ont été les élèves de M. Guérard, jugeront, je l'espère, qu'une mention était bien due à cette fête qui, en honorant une vie toute consacrée à l'enseignement, montre que, dans un pays démocratique et libre, l'instruction publique est le premier des biens et la plus grande des tâches (1).

Eug. POUILLET.

(1) Le gouvernement a reconnu récemment les éminents services de M. Guérard. Un décret du 18 janvier 1881, rendu sur la proposition de M. le Ministre de l'instruction publique, a nommé M. Guérard officier de la Légion d'honneur.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

CHAPITRES

EXTRAITS du *Choix et de la Méthode des Études*, par CLAUDE FLEURY, prêtre, abbé du Loc-Dieu, ci-devant précepteur de Messeigneurs les princes de Conty (1687).

RTÉHORIQUE

Sur la fin des études, comme depuis l'âge de quatorze ou quinze ans, ou plus tard encore, à proportion de l'esprit ou du loisir de l'écolier, on pourra lui faire connaître les règles les plus solides de la véritable éloquence. Je ne propose pas cette étude comme nécessaire, parce que l'on peut, sans être éloquent, être homme de bien et même être habile jusqu'à un certain point, et que l'éloquence dépend pour le moins autant du naturel que de l'étude. Il faut toutefois avouer qu'elle est d'une grande utilité et que c'est elle qui fait réussir, pour l'ordinaire, les affaires les plus grandes et les plus difficiles. Car je n'entends pas ici par éloquence ou réthorique ce que l'on entend d'ordinaire, abusant d'un nom que les pédants et les déclamateurs ont décrié. Je n'entends pas, dis-je, ce qui fait faire ces harangues de cérémonie et ces autres discours étudiés qui chatouillent l'oreille en passant et ne font le plus souvent qu'ennuyer. J'entends l'art de persuader effectivement, soit que l'on parle en public ou en particulier. J'entends ce qui fait qu'un avocat gagne plus de causes qu'un autre ; qu'un prédicateur, humainement parlant, fait plus de conversions; qu'un magistrat est le plus fort dans les délibérations de sa compagnie ; qu'un négociateur fait un traité avantageux pour son prince ; qu'un ministre domine dans les conseils. En un mot, ce qui fait qu'un homme se rend maître des esprits par la parole. Je sais bien que souvent ceux qui réussissent dans les plus grandes affaires ont plus de talent naturel et d'expérience que d'étude, mais je ne doute point qu'elle ne leur fût très utile, ils n'en auraient pas moins ce beau naturel et ce grand usage, et ils auraient de plus quelques règles un peu plus sûres et les exemples des plus grands hommes de l'antiquité. Un prince ou un ministre d'État qui aurait été assez bien élevé pour se familiariser dès sa jeunesse avec Cicéron, Démosthène et Thucydide, aurait un grand plaisir à les relire en âge mûr, et en tirerait un grand profit. Mais ces auteurs demeurent inutiles et méprisés pour l'ordinaire, faute de lecteurs proportionnés. On les fait lire à des enfants qui n'entendraient pas même en français des discours semblables, faute d'expérience des choses de la vie et d'attention aux affaires sérieuses. Ou si des hommes les lisent, ce sont des savants de profession, des régents, des prêtres, des religieux, éloignés du commerce du monde et remplis d'idées toutes différentes de

celles qui occupaient ces auteurs. Cicéron et Démosthène étaient des hommes nourris dans le monde et dans les affaires. Ils s'élevèrent par leur mérite beaucoup au-dessus de leur naissance, qui toutefois était honnête, selon les mœurs de leur nation, et ils arrivèrent à la plus grande puissance que l'on pût avoir dans leurs républiques. Cicéron fut consul, c'est-à-dire que pendant une année il fut à la tête d'un empire aussi grand que douze royaumes comme ceux que nous voyons en Europe, il gouverna une province, il commanda des troupes, il était égal en dignité à César et à Pompée, des rois lui faisaient la cour. Cependant parce qu'on les a lu, ces auteurs, dans les classes, il en reste souvent une idée désagréable, parce que l'on voit qu'ils plaidaient des causes, on les prend pour des avocats comme les nôtres, et on ne considère pas que César plaidait aussi et pouvait disputer de l'éloquence avec Cicéron. D'ailleurs, on voit quantité de gens qui les étudient toute leur vie sans en devenir plus propres au monde et aux affaires, et on ne prend pas garde qu'ils ne cherchent que le langage et les figures de rhétorique pour les copier souvent mal à propos, et qu'ils n'y cherchent rien moins que la manière de traiter les grandes affaires.

Plus l'écolier saura de choses, et aura le raisonnement formé, plus il sera capable de cette étude d'éloquence. Car elle ne fait que donner la forme au discours, il faut que le bon sens et l'expérience en fournissent la matière. J'attendrais donc qu'un jeune homme eût des pensées, et pût dire quelque chose de lui-même, pour lui montrer la manière de le dire. Je ne laisserais pas de jeter de loin les fondements de cet art. Premièrement j'en établirais la morale; et je lui ferais entendre, aussitôt qu'il en serait capable, que l'éloquence est une bonne qualité, n'étant que la perfection de la parole. Que comme la parole nous est donnée pour dire la vérité, l'éloquence nous est donnée pour faire valoir la vérité, et l'empêcher d'être étouffée par les mauvais artifices de ceux qui la combattent, ou par la mauvaise disposition de ceux qui l'écoutent. Que c'est abuser de l'éloquence, que de la faire servir à ses intérêts et à ses passions, quoique Cicéron et la plupart des orateurs en aient usé de la sorte. Que son usage légitime est de persuader aux hommes ce qui leur est véritablement bon, et principalement ce qui peut les rendre meilleurs; leur peignant vivement l'horreur du vice et la beauté de la vertu, comme ont fait les Prophètes et les pères de l'Église. Voilà ce que j'appelle la morale de l'éloquence.

L'art consiste à savoir bien parler et bien écrire, en toutes les rencontres de la vie; non seulement dans les actions publiques, comme ces harangues qui ne se font que pour satisfaire à certaines formalités; mais dans les délibérations, dans les affaires ordinaires, dans les simples conversations : savoir faire une relation, écrire une lettre, tout cela est matière d'éloquence, à proportion du sujet. Pour en montrer le secret, je voudrais principalement employer les exemples et l'exercice. Les exemples se prendraient dans Cicéron, ou même dans Démosthène, selon les langues que le disciple saurait. S'il ne savait point de latin on pourrait se servir des traductions de Cicéron, ou de quelque bon livre moderne, comme les lettres du cardinal d'Ossat, qui sont pleines d'éloquence solide, par où l'on réussit dans les affaires. Ces exemples serviraient à donner aux préceptes du corps et de l'agrément. Car des préceptes tous seuls, donnés en général, seront toujours secs et stériles : et comme

dit saint Augustin, un beau naturel acquerra plutôt l'éloquence, en lisant ou en écoutant des discours éloquents, qu'en étudiant des préceptes d'éloquence. On pourra profiter de toutes sortes de lectures, on trouvera partout des exemples de ce qu'il faut suivre, ou de ce qu'il faut éviter; et cet exercice servira encore pour former le jugement du disciple. Car il faut l'accoutumer à juger de ce qu'il lit, et à rendre raison pourquoi il le trouve bon ou mauvais. Ces raisons sont tout l'art de la réthorique; il n'a été formé que sur les exemples, en observant ce qui persuadait et ce qui nuisait à la persuasion, et s'en faisant des règles, afin de ne le pas faire seulement par hasard ou par habitude. Non seulement la lecture, mais les conversations et les discours les plus communs de la vie sont de bonnes leçons d'éloquence. Ces exemples vivants et familiers serviront plus à la rendre solide et effective, que les livres, et tout ce qui sent l'école. Il est donc important d'apprendre à un jeune homme à en profiter; et de lui faire étudier sur le naturel tout l'art du discours. Faites-lui remarquer les adresses que les gens les plus grossiers emploient pour faire valoir leurs intérêts; avec quelle force les passions font parler, et quelle variété de figures elles fournissent; enfin comment la voix, le geste, tout l'extérieur, est proportionné au mouvement de celui qui parle. Ces exemples sont plus forts dans les personnes exercées aux affaires, que dans les autres, à la ville qu'à la campagne, à la cour qu'à la ville; et les figures sont plus vives dans les femmes que dans les hommes.

L'autre moyen pour apprendre cet art, qui est l'exercice, doit consister non seulement à écrire, mais à parler. Je voudrais que cet exercice se fît toujours en français, quelque bien que l'écolier sût le latin. C'est assez qu'il soit occupé à bien parler, sans s'appliquer encore à une langue qui ne lui est pas naturelle. Il est à craindre qu'il ne force ses pensées, faute de les savoir exprimer assez justes, ou pour ne pas perdre quelque belle période de Cicéron; s'il traite un sujet antique, il transcrira peut-être, sans les entendre, des phrases des auteurs qu'il aura lus; et si le sujet est moderne, il sera embarrassé d'en parler en latin. Car étant accoutumé à ne parler qu'à des Grecs et à des Romains, il sera tout déconcerté quand il faudra parler à des hommes portant des chapeaux et des perruques, et traiter des intérêts de la France et de l'Allemagne, où il n'y a ni tribune aux harangues, ni comices, ni consuls. Qu'il écrive donc en sa langue, premièrement des narrations, des lettres et d'autres pièces faciles. Qu'il fasse ensuite quelque éloge d'un grand homme, quelque lieu commun de morale, mais solide, sans galimatias ni pensées fausses; qu'il exprime sérieusement ses véritables sentiments. Enfin, quand il sera plus avancé, qu'il écrive des discours entiers; comme des délibérations sur les histoires qu'il aura lues, et sur les sujets qu'il saura le mieux; enfin qu'il tire, autant qu'il pourra, toutes ses preuves des circonstances de l'affaire, évitant les discours vagues et généraux. Ces compositions écrites accoutument les jeunes gens à s'appliquer, à fixer leurs pensées, à choisir les meilleures et les arranger; à faire des périodes, et y observer le tour et la mesure qui contente l'oreille; en un mot, à parler exactement. L'exercice de parler les accoutumera à parler aisément de suite, sans chercher, sans hésiter ni se reprendre, et à être hardis et attentifs. Or par cet exercice de parler, je n'entends pas tant ce que l'on appelle déclamation, qui n'est d'usage tout au plus que pour ceux qui

doivent un jour parler en public, que des discours familiers suivis et soutenus, comme sont ceux des gens qui parlent bien d'affaires, ou qui content bien une histoire en conversation. Voilà ce que j'appelle réthorique.

Poétique

Que si votre disciple a un génie extraordinaire, vous pouvez le pousser jusqu'à la poésie, qui n'est, en effet, qu'une éloquence plus sublime. Je ne crois pas que l'on en doive enseigner l'art à beaucoup de gens, puisqu'il est bien plus important qu'il n'y ait point de méchants poètes, qu'il n'est nécessaire qu'il y ait des poètes; et il est inutile de l'enseigner à des enfants, puisque pour y réussir toute la force de l'esprit est nécessaire. Car il ne faut pas prendre la versification pour la poésie, ni croire que la poésie ne soit qu'un jeu, nous réglant sur les exemples modernes. Pour en voir le véritable caractère, il faut remonter jusqu'à Sophocle et à Homère. On verra une poésie très sérieuse et très agréable tout ensemble, propre à former le jugement pour la conduite de la vie, et pleine des instructions les plus nécessaires à ceux pour qui elle était faite, c'est-à-dire de leur religion et de l'histoire de leur pays. On verra la même chose dans Pindare, et dans tous les autres poètes grecs. Les latins n'ont fait que les imiter. Il est vrai qu'Homère et Pindare, qui ont si bien entendu cet art, l'ont employé à fomenter l'idolâtrie et à se faire passer, par une imposture criminelle, pour des hommes inspirés et des prophètes, sans parler de l'imperfection de leur morale ; de sorte que pour trouver une poésie pure, établie sur un fondement solide, où l'on puisse goûter en sûreté le plaisir que peut donner le langage des hommes, il faut remonter jusqu'aux cantiques de Moïse, de David, etc., et des autres vrais prophètes. C'est là qu'il faut prendre la véritable idée de la poésie. Elle consiste, ce me semble, à rendre agréables et touchantes les vérités les plus nécessaires pour former la conduite des hommes et les rendre heureux, et employer pour une fin si noble tout ce que l'esprit humain a de plus fort, de plus sublime, de plus brillant, tout ce que la parole a de plus expressif et de plus propre, tout ce que le son de la voix a de plus harmonieux et de plus passionné. Ce n'est donc pas un jeu d'enfants; et c'est abuser misérablement de ces beaux talents, quand Dieu nous les donne, que de ne les employer qu'à des sujets mauvais et inutiles. On devrait plutôt travailler à réconcilier le bel esprit avec le bon sens et la vertu.

Il ne faudrait pas beaucoup de préceptes de poétique à un homme qui saurait ceux de l'éloquence; il n'y aurait guère que des exceptions à donner, en marquant jusqu'où la poésie s'élève, et ce qu'elle retranche des discours ordinaires. Le plus nécessaire serait de montrer les différents caractères de ces ouvrages, ce que c'est qu'une ode, qu'une hymne, une élégie, une églogue, et ainsi des autres, les réglant sur les modèles des anciens, principalement des Grecs, et faisant voir comment nous pouvons les imiter. Pour les règles de la versification, c'est une affaire de peu de leçons; et l'exercice seul en donne la facilité. Je ne parle point ici des vers latins; si on en fait, ce sera comme un exercice de grammaire, pour apprendre la quantité et avoir plus de mots à choisir en composant; et je ne sais si ce profit vaut la peine que donnent les vers latins. Mais ceux qui veulent prétendre à la poésie, doivent s'y exercer en leur langue et écrire pour leur nation.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LETTRE DE BERLIN

A la suite du discours rectoral de M. le professeur A.-W. Hofmann, à Berlin, que vous avez publié dans le deuxième numéro de ce journal, ainsi que du discours de M. le professeur Wislicenus, à Würtzbourg, qui aboutissait à des conclusions tout à fait différentes du premier, comme je l'ai remarqué ici, le débat sur les relations entre les *Realschulen* et les Universités a repris de plus belle. Parmi les nombreuses déclarations émises par des juges plus ou moins compétents, il faut remarquer particulièrement, dans cette question, une dissertation de M. le secrétaire intime et docteur Wiese, intitulée *les Écoles supérieures devant la Chambre des Députés*. M. Wiese se déclare nettement pour les *Realschulen* de première classe. Il est l'auteur du règlement de 1859 qui organisait de nouveau pour la Prusse l'enseignement et les examens, et il résulte clairement de cet acte administratif que la direction des écoles aspirait, à cette époque, à l'égalité entre la *Realschule* et le gymnase, au point de vue des carrières d'Etat et des titres scientifiques. Le ministre d'alors, M. Bethmann-Hollweg, disait à la Chambre des Députés : « Les *Realschulen* frapperont aux portes de l'Université et on les laissera entrer. » Effectivement, dans l'année 1870, les *abiturienten* (élèves ayant satisfait aux épreuves de sortie) des *Realschulen* furent admis aux cours de mathématiques, de sciences naturelles et de langues vivantes. En ce moment, le docteur Wiese plaide ardemment la cause des élèves des *Realschulen*. Il demande que les Universités n'en restent pas là, mais qu'elles fassent un pas de plus en admettant ces jeunes gens aux cours des Facultés de médecine. Cette réclamation pèsera certainement dans la balance, car M. Wiese a été longtemps à la tête du bureau de la section des écoles supérieures. Il dit, entre autres choses : « La *Realschule* n'a pas été inventée par un cerveau désœuvré, par l'esprit d'innovation d'une tête capricieuse. Elle est le produit nécessaire d'un besoin d'instruction que le temps a développé de plus en plus et qu'il serait peu sage, de la part du gouvernement de repousser et d'entraver contrairement aux désirs de la population. »

Une autre manifestation importante a eu lieu dernièrement en faveur des *Realschulen*, lors du Congrès des délégués des partisans des *Realschulen* allemandes, qui s'est réuni à Berlin. Plusieurs déclarations très favorables aux élèves des *Realschulen* furent faites par des professeurs d'Universités et un orateur donna lecture d'une statistique fort détaillée, de laquelle il résultait que les *abiturienten* des *Realschulen* avaient subi les épreuves de ce qu'on appelle le *Staatsexamen* pour le moins aussi brillamment que les *abiturienten* des gymnases. De plus ils ont obtenu d'importantes positions dans l'enseignement public.

A la suite d'une conférence de M. le directeur et docteur Fried-

lænder, de Hambourg, sur *l'État et les droits que peuvent avoir les écoles*, la réunion adopta les propositions suivantes :

1° Il est de l'intérêt de l'État comme de la Société que les matières actuelles de l'enseignement dans les écoles supérieures soient maintenues au programme ;

2° L'éducation intellectuelle et morale de notre jeunesse, le désir de la voir pleine d'ardeur pour l'étude, même après le temps consacré aux classes, exigeraient peut-être, dans l'intérêt de la santé des élèves, non pas l'augmentation des connaissances à acquérir, mais plutôt un temps de récréation plus long et la diminution de la quantité de matières à étudier. On ne doit donc pas admettre dans le programme d'une école unique toutes les sciences aujourd'hui partagées entre les différentes écoles qui existent depuis longtemps;

3° Il faut absolument des écoles où il y ait identité pour la durée et la nature de l'enseignement, toutes devant transmettre aux élèves les notions indispensables comme base d'une instruction générale. Les besoins de l'État et de la société croissant avec une variété continuelle, sont satisfaits ordinairement grâce à des études dont la durée peut être fixée à neuf ans ;

4° Un développement efficace de l'enseignement supérieur n'est possible qu'à la condition de procéder à d'importantes modifications dans le corps enseignant. L'état de choses actuel n'est compatible ni avec l'équité ni avec les intérêts de l'État et de la Société ;

5° La nécessité de modifier la condition du corps enseignant devient de plus en plus évidente. En attendant qu'on puisse donner à ce corps une base solide et légale, l'équité semble exiger que les *abiturienten* des *Realschulen* de première catégorie soient admis dans les Facultés de médecine comme conséquence du droit qu'ils possèdent de suivre les cours des sciences naturelles dans les Facultés de médecine.

Dans nos gymnases l'étude des langues anciennes est fructueuse et fournit des résultats très satisfaisants; c'est ce que prouvent les représentations scéniques auxquelles se livrent les élèves. Ils ont, depuis plusieurs années, la louable coutume de jouer une tragédie soit de Sophocle soit d'Eschyle. Il y a quelques jours, au gymnase de Cologne, on a joué l'*Œdipe roi* de Sophocle dans le texte original de ce poète grec. Les acteurs, élèves de *prima* (philosophie) ou de *haute seconde* (*Ober secunda*, répondant à nos classes françaises de rhétorique et de seconde), furent avec raison vivement applaudis. On s'est acquitté surtout du rôle d'Œdipe d'une manière irréprochable. La musique des chœurs, faite par le professeur Heinr Stein-Bellermann a eu un grand succès.

Pendant le semestre prochain, M. Hermann Lotze fera son cours à Berlin.

Notre Université et le gouvernement n'ont pu que difficilement déterminer cet illustre philosophe à quitter sa chaire de la Georgia-Augusta de Gœttingue, pour venir occuper dans la meilleure *Hochschule* de notre pays la chaire où Hegel a siégé, il y a cinquante ans.

Le professeur Helmholtz a prononcé à Londres, le 5 avril, le discours Faraday qui se renouvelle tous les ans. Ce sont toujours des savants non Anglais que l'on prie de s'acquitter de cette tâche. Les Anglais se sont fait un devoir de célébrer ainsi la mémoire du grand chercheur par l'or-

gane d'un professeur hors ligne. Je rappellerai à ce propos les admirables discours prononcés par J.-B. Dumas, Cannizzaro et A.-W. Hofmann. Le sujet de la leçon faite par M. Helmholtz était le développement donné, depuis la mort de Faraday, par les savants de tout pays, aux théories sur l'électricité émises par le savant défunt. Prenant comme point de départ quelques thèses, plus ou moins pressenties par Faraday, notre grand physicien a projeté la brillante lumière des mathématiques et de la philosophie sur les autres sciences et il a tracé de la sorte, en chimie et en physique, une voie lumineuse qui éclairera longtemps encore les chercheurs de l'avenir.

Le monde scientifique a été douloureusement éprouvé par la perte du mécanicien Fr.-Adolphe Nobert qui, modestement fixé dans la petite ville de Barsy, s'était fait connaître du monde entier par ses plaques micrométriques. Grâce à son séjour dans cette paisible petite ville poméranienne, réussit à combiner sur verre des systèmes de lignes tellement fines et déliées qu'un millimètre carré en renfermait de mille à quatre mille.

Je dirai, à cette occasion, que récemment, dans la sphère de notre Université, un pas important a été fait pour améliorer la mécanique de précision. C'est principalement grâce à l'initiative de M. le professeur Foerster, directeur de l'observatoire de Berlin, qu'un journal a été fondé pour s'occuper exclusivement des instruments scientifiques. Ce journal prospérera sans doute, car celui qui le dirige aura pour collaborateurs les savants les plus compétents.

Dans le semestre d'hiver 1880-1881, le nombre des étudiants a été de 4.405, d'après le *Journal hebdomadaire de clinique*. Sur ce nombre, on compte 4,094 Allemands et 311 étrangers. Dans le semestre précité, il y a eu 1,490 étudiants allemands de plus que dans le semestre d'hiver 1879-1880, parmi lesquels 424 étudiants en médecine, et 223 étudiants de plus que dans le semestre d'été 1800, parmi lesquels 201 étudiants en médecine. Ces chiffres prouvent, contrairement à certaines assertions, que le nombre des étudiants en médecine, loin de diminuer, s'accroît d'une façon notable.

R. BIEDERMANN.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LE DUCHÉ DE BADE

Heidelberg, avril 1881.

Le petit pays de Bade, dont la population tient le milieu entre le chiffre de celle de Berlin et celui de la population de Paris, possède trois Universités ou écoles supérieures : les deux Universités de Heidelberg et de Fribourg (en Brisgau) et l'École polytechnique de Karlsruhe. La construction de chemins de fer très dispendieux et fort peu productifs, et l'état des finances, jadis si prospères et aujourd'hui quelque peu obérées, ont certainement fait adresser au gouvernement cette question-ci : Ne vaudrait-il pas mieux fondre ensemble deux de ces établissements? Mais la réponse à cette question a toujours été négative. Il y aura, en 1886, cinq cents ans que l'Université de Heidelberg existe, et cette Université est l'orgueil et la gloire du pays. C'est une école supérieure éminemment

internationale, le grand-duché de Bade ne fournissant guère que le sixième du nombre total des étudiants. Le nom de Heidelberg est connu dans toutes les parties du monde, et il y est entouré de respect. Les coryphées de l'Allemagne, dans toutes les branches du savoir humain, ont professé dans cette ville. Aussi est-il impossible de supprimer ce que Charles-Robert fonda jadis. Fribourg, à vrai dire, ne jouit pas d'un renom aussi ancien que celui de Heidelberg, mais cette Université ne le cède à aucune des Universités de l'Allemagne, pour l'habileté et la compétence de ses professeurs ; elle a de plus à remplir une importante mission en ce qui concerne les progrès de la civilisation européenne. Elle est, au milieu d'une contrée où règne l'ultramontanisme, le boulevard inébranlable et indispensable de la liberté de la science, de la pensée et de l'enseignement. L'équité ne permettrait pas de sacrifier Fribourg à Heidelberg pour fondre avec l'Université de cette dernière ville l'École polytechnique de Karlsruhe. Il faut donc que l'École polytechnique reste dans la capitale du grand-duché, dont la prédilection s'attache à ce jeune établissement ainsi qu'aux élèves qu'il a déjà formés et ne cesse de former encore. De son côté, l'École polytechnique se plaît à reconnaître que le gouvernement fait tous ses efforts pour maintenir la plus jeune des trois sœurs au niveau qu'ont atteint ses deux ainées. Une mesure, dirigée vers ce but, vient d'être prise par l'État. Un décret récent se préoccupe des moyens de fournir au ministère des finances des capacités à la hauteur des fonctions importantes qu'il s'agit de remplir. En conséquence, ceux qui veulent se préparer au service de l'État dans le département des finances et qui ont subi avec succès l'épreuve imposée aux *abiturienten* des gymnases, devront satisfaire à de nouveaux concours organisés par l'État et prouver qu'ils possèdent les connaissances pratiques exigées dans l'intérêt du service public. Les candidats, qui se destinent à briguer les plus hautes fonctions dont le ministère des finances dispose, devront suivre les cours suivants : 1° mathématiques (arithmétique, algèbre et opérations commerciales à résoudre par l'emploi des logarithmes, de la théorie des combinaisons et du calcul des probabilités); 2° agronomie et agriculture ; 3° industrie ; 4° économie politique (causes de la richesse ou de la pauvreté des nations et remèdes à employer contre les maux et abus qui peuvent exister) ; 5° science des finances ; 6° droit romain ; 7° code civil du pays de Bade ; 8° commerce et banques de l'Allemagne ; 9° législation générale de l'Allemagne, au point de vue administratif et politique. En outre, les candidats doivent suivre différents cours de la Faculté de philosophie, qui ne rentrent spécialement ni dans l'étude du droit, ni dans celle de la théologie et de la médecine. Ils peuvent étudier à l'École polytechnique les mathématiques, l'agronomie et l'industrie en général ; quant au reste, rien ne peut remplacer pour eux les cours des Universités. Toutefois, vu les ressources que présente Karlsruhe, grâce à son observatoire récemment achevé, à son musée industriel, etc., il est évident que les candidats préféreront l'enseignement de l'École polytechnique à celui des Universités de Heidelberg et de Fribourg, qui ne possèdent pas d'établissements pareils. Quant au programme lui-même, on peut lui reprocher jusqu'à un certain point de ne pas exiger des candidats l'étude approfondie des *Pandectes*, quelque multiples et variées que soient les connaissances dont ils doivent faire preuve. Sans les *Pandectes*, on n'a de base solide ni pour le droit civil, ni pour le commerce, ni pour

le fonctionnement des banques. Étudier ces branches de la jurisprudence, sans posséder à fond le contenu des *Pandectes*, c'est abaisser le niveau des cours universitaires ou en exagérer les dimensions. On doit espérer que le ministère badois de l'instruction publique ne tardera pas à joindre aux connaissances exigées celles des *Pandectes*. M. Nokk, qui a été jusqu'ici le président du conseil supérieur des écoles, vient d'être nommé ministre de la justice, des cultes et de l'instruction publique.

E. LAUR

Professeur à l'Université d'Heidelberg.

LETTRE D'AMSTERDAM

En regard des différentes opinions qui se manifestent chez vous, sur la question des *sciences d'État*, et la place qui leur convient dans l'Université, il n'est peut-être pas dénué d'intérêt de communiquer ce que la dernière organisation de l'enseignement supérieur dans les Pays-Bas a introduit à cet égard. Selon la loi de 1876, les diverses branches d'études qui se rapportent aux sciences d'État sont comprises dans l'enseignement de la Faculté de droit.

L'article 42 de la loi susdite s'exprime ainsi : « Dans chaque Université, les cours suivants sont donnés dans la Faculté de droit :

a. L'encyclopédie de la science de droit;
b. La philosophie du droit;
c. Le droit romain et son histoire;
d. L'ancien droit national et son histoire;
e. Le droit civil et commercial;
f. La procédure civile;
g. Le droit pénal;
h. La procédure criminelle;
i. Le droit public;
k. Le droit des gens;
l. Le droit administratif;
m. L'économie politique;
n. La statistique;
o. L'histoire politique.

L'article 43 ajoute que dans *une* des Universités au moins il sera donné aussi des cours dans les trois branches suivantes :

a. Le droit mahométan et les autres institutions nationales des divers peuples indigènes de nos Indes;
b. Le droit public colonial;
c. Le droit international privé.

En maintenant de la sorte l'ensemble de ces cours comme parties intégrantes de la Faculté de droit, on a néanmoins créé deux doctorats. L'article 83 est ainsi conçu : « Dans les Universités, les Facultés de droit décernent deux espèces de diplômes de doctorat : *a*) un *doctorat de juris-*

prudence (Zechts-wetenschap) ; *b*) un *doctorat des sciences d'État* (Styats-wetenschap).

Quant aux programmes d'examens pour les différents degrés scientifiques, ils ont été réglés, sur la base de la loi, après l'avis des divers sénats académiques, par une ordonnance royale. D'après ce règlement, tout doctorat s'acquiert par trois étapes : l'examen pour le degré de candidat, l'examen pour le degré doctoral, la composition et la défense d'une dissertation ou d'une thèse écrite. Or l'*examen* pour le degré de candidat est le même pour ceux qui veulent prendre le degré de docteur des sciences d'État que pour les futurs docteurs de jurisprudence ; il roule sur les branches suivantes : *a*) l'encyclopédie de la science du droit ; *b*) l'histoire et les principes du droit romain ; *c*) les principes de l'économie politique. La bifurcation ne commence qu'avec l'*examen doctoral*. Pour les futurs docteurs de jurisprudence, cet examen porte sur : *a*) le droit civil des Pays-Bas et les éléments de la procédure civile ; *b*) le droit commercial ; *c*) le droit pénal et les éléments de la procédure criminelle ; *d*) le droit constitutionnel des Pays-Bas.

Pour les futurs docteurs des sciences d'État, cet examen se compose des parties suivantes : *a*) le droit public ; *b*) le droit des gens ; *c*) le droit public et administratif des Pays-Bas et de ses colonies ; *d*) les éléments du droit civil, commercial et pénal des Pays-Bas ; *e*) l'économie politique ; *f*) la théorie de la statistique. — La dissertation ou la thèse écrite doit, cela s'entend, être choisie dans la partie de la science, dans laquelle on se propose de prendre son degré. Par exemple, il ne sera pas permis, pour le doctorat de jurisprudence, de traiter une matière de droit des gens ; ou pour le doctorat des sciences d'État de prendre la matière dans le Code civil. — Ajoutons encore que tandis que le doctorat de jurisprudence qualifie pour le barreau et la magistrature, le doctorat ès sciences d'État ne donne aucun droit, si ce n'est celui d'enseigner dans les écoles moyennes les éléments d'économie politique et les institutions politiques du pays. Pour le service de l'administration, le gouvernement est tout à fait libre dans son choix, même entre des candidats privés de tout degré universitaire.

En communiquant ces dispositions, on ne veut nullement exprimer l'opinion que la manière dont est réglé le rapport entre les sciences juridique et politique dans les Pays-Bas soit irréprochable ou même recommandable. Ce n'est que pour faire connaître l'état actuel des choses dans une question qui attire aussi en France l'attention de ceux qui s'intéressent à l'enseignement supérieur.

Quant à l'Université d'Amsterdam, je suis assez heureux de pouvoir communiquer qu'enfin on a rempli la place de feu le professeur Lehman. C'est au médecin-docteur G.-H. van der Mey que la chaire de l'obstétrique et de la gynécologie a été confiée ; et on croit avoir droit de se promettre beaucoup de l'enseignement de ce jeune médecin, que ses études et sa pratique avaient recommandé pour ces branches aussi intéressantes que sérieuses de la Faculté de médecine.

A peine cette lacune a été remplie, que de nouveau une place va être vacante dans les rangs des professeurs. M. C. Pynacker Hordijk, qui professait le droit civil et l'histoire de notre ancien droit national, va quitter l'Université d'Amsterdam pour se charger, dans l'Université d'Utrecht, exclusivement du cours historique de notre droit ancien.

L'Université d'Amsterdam va perdre en lui un savant, dont les capacités sont aussi profondes qu'étendues, et un professeur dont l'enseignement est aussi solide qu'éloquent. Il n'a pu résister à l'occasion séduisante qui lui était offerte de se vouer dorénavant à l'étude spéciale de notre ancien droit national, étude qui, en effet, exige bien des travaux et peut occuper la vie entière d'un savant. C'est un des mérites de la loi actuelle sur l'enseignement supérieur qu'elle a introduit l'étude historique de l'ancien droit de nos villes et de nos provinces dans le programme universitaire. Négligée depuis que nous vivions sous le régime de la codification, la connaissance de notre ancien droit national et de son histoire était peu répandue et ne pénétrait que rarement dans l'auditoire des cours académiques. Depuis 1876, nos étudiants ont l'occasion d'élargir le champ de leurs études aussi par ce côté, sans qu'ils soient obligés de donner des preuves des connaissances acquises dans quelque examen. Car, comme on l'aura observé déjà, il y a plusieurs branches de l'enseignement dans nos Facultés de droit qui ne sont point comprises dans le programme des examens.

Enfin, on aura peut-être remarqué l'honneur qni vient d'être fait à notre Université dans la personne de M. N.-G. Pierson, professeur d'économie politique et membre de la direction de la Banque des Pays-Bas, qui a été délégué par le gouvernement à la conférence monétaire internationale qui vient de se réunir à Paris.

D.

Amsterdam, 27 avril 1881.

LE NOUVEAU CENTRE

D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR A ALGER

RENTRÉE SOLENNELLE
DES QUATRE ÉCOLES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La première séance solennelle de rentrée des quatre écoles d'enseignement supérieur a eu lieu, dans la grande salle de l'Hôtel de ville d'Alger, le jeudi, 23 décembre 1880, à deux heures, sous la présidence de M. Belin, recteur de l'Académie d'Alger, assisté de MM. les inspecteurs d'Académie d'Alger, de Constantine et d'Oran, et de MM. les directeurs des écoles d'enseignement supérieur. Sur l'estrade avaient pris place MM. les professeurs des écoles d'enseignement supérieur, M. le proviseur et MM. les professeurs du lycée.

Dans la salle on remarquait M. le général Osmont, commandant le 19e corps d'armée; M. Houyvet, premier président de la Cour d'appel d'Alger; M. Pompéi, procureur général près la Cour d'appel d'Alger; M. Feuillet, maire de la ville d'Alger; M. Genella, secrétaire général de la préfecture d'Alger; MM. les membres du Conseil académique; des notabilités appartenant à l'armée, à la magistrature, aux diverses administrations, ainsi que les représentants les plus élevés de la justice et du culte musulmans.

M. le recteur de l'Académie a ouvert la séance par une allocution dont nous donnons quelques extraits :

Dans cette constante préoccupation des pouvoirs publics pour les besoins intellectuels du pays, l'Algérie ne pouvait pas être oubliée : une loi, portant l'établissement de l'enseignement supérieur à Alger, a été promulguée le 20 décembre 1879; et, durant l'année scolaire qui vient de s'écouler, nos Écoles de Droit, des Sciences et des Lettres ont successivement ouvert leurs portes aux étudiants et au public. Les débuts de ces Ecoles ont été modestes; nous ne voulions point qu'ils fussent brillants : les jeunes professeurs, qui occupaient la plupart des chaires, désiraient avant tout être d'abord appréciés et jugés à l'œuvre; et aujourd'hui vous savez ce qu'ils valent.

L'École de Droit n'a point l'ambition de faire des disciples; elle n'a pas même la prétention de retenir longtemps auprès d'elle les jeunes Algériens qui veulent se livrer à une étude approfondie du Droit, car cette satisfaction ne lui est point encore permise; mais elle a déjà préparé fructueusement au certificat de capacité et au baccalauréat en Droit; et cette année, par l'établissement de conférences plus nombreuses, elle conduira bien près de la licence ceux de nos étudiants qui savent qu'on n'est aujourd'hui assuré du

succès qu'à la condition de se montrer et laborieux et assidu. Resserrée en ce qui concerne l'enseignement dans des limites plus étroites que les Facultés de la métropole, l'École de Droit d'Alger s'en distingue en un point qu'il convient de faire ressortir : elle est chargée d'exposer le détail de la Législation algérienne et d'en justifier, pour ainsi dire, la nécessité ; elle doit, de plus, initier aux coutumes d'une population, que la loi française est appelée à régir seule un jour, les jeunes gens qui, demain, dans notre colonie, appartiendront à l'administration, à la magistrature ou au barreau. C'est pour donner cet enseignement essentiellement algérien, local en quelque sorte, que l'Université a demandé le concours de magistrats expérimentés, hautement estimés pour la dignité de leur caractère et le libéralisme de leurs opinions, et presque vieillis dans la pratique de la législation qu'ils étaient appelés à faire et connaître et comprendre ; mais, en même temps, M. le Ministre a voulu que, sous la direction d'un de nos agrégés distingués, la plupart des autres cours fussent professés par de jeunes docteurs, que la Faculté de Droit de Paris avait ou remarqués ou récompensés, et qui, se préparant à leur tour au difficile concours de l'agrégation, veulent rester universitaires, et se consacrer, se vouer à l'enseignement. On s'imagine parfois, Messieurs, que l'enseignement est chose facile, et que celui-là peut être professeur, qui a autrefois étudié, ou autrefois conquis un diplôme, marque certaine d'efforts réels ; à notre avis on se trompe ; l'enseignement est un art qui a ses préceptes et ses règles qu'on n'ignore pas sans danger ; et ce n'est pas en un jour que l'on apprend à faire un cours, c'est-à-dire une série de leçons, où tout est disposé avec méthode, exposé avec clarté, où tout est animé d'un même esprit et concourt au même but. Comme la science, l'enseignement aujourd'hui ne souffre guère de partage ; il nous veut presque tout entiers. Aussi ne faut-il point s'étonner, si l'Université a des préférences marquées et une sorte de prédilection pour ceux qui, après de fortes études faites sous la direction de maîtres éminents, souhaitent aussitôt de devenir maîtres à leur tour.

Si les pouvoirs publics ont cru devoir limiter l'enseignement de l'École de Droit, parce que cette École commence et a besoin de faire ses preuves, pour l'École de Médecine, qui a su vivre et grandir dans le local sans nom qu'elle occupe encore, ils se sont justement montrés et plus généreux et plus faciles. Avec ses douze chaires, ses six professeurs suppléants, ses deux cours complémentaires de clinique, l'École de Médecine et de Pharmacie d'Alger offre aujourd'hui aux étudiants des ressources égales à celles que leur peuvent présenter les Écoles de Médecine de plein exercice ; et elle leur conférera bientôt, nous en avons, du moins, la ferme conviction, les mêmes privilèges et les mêmes droits. Mais il est un avantage rare que MM. les étudiants sont assurés de trouver ici, avantage dont ils ne sentiront tout le prix que lorsqu'ils achèveront leurs études dans les Facultés de la métropole : toujours placés près de leurs professeurs et personnellement connus d'eux, ils sont sans cesse, et dès leur entrée à l'Ecole, conseillés, encouragés, dirigés ; et les leçons publiques qu'ils reçoivent ressemblent à ces conférences récemment instituées, où la communication constante entre le maître et l'élève rend l'enseignement si sûr et si fructueux. Qu'ils profitent donc, durant leur séjour à Alger, de ces véritables entretiens scientifiques ; qu'ils en rapportent l'habitude de l'attention soutenue et de la réflexion personnelle ; et qu'ils se fassent distinguer ailleurs par une assiduité sans relâche et des efforts couronnés de succès. Pour compléter le personnel enseignant de l'Ecole préparatoire de Médecine et de Pharmacie, l'administration supérieure a, dans la colonie, choisi, parmi les docteurs-médecins, ceux que recommandaient ou des travaux déjà connus ou des recherches commencées sur votre sol ou l'expérience des besoins hygiéniques de l'Algérie ; comme leurs devanciers et leurs collègues, MM. les professeurs nouveaux de l'Ecole ne se contenteront pas d'enseigner ce qui a été trouvé hier, ils tenteront, à leur tour, de découvrir ce qui sera enseigné demain. Dans l'enseignement

supérieur, en effet, pour l'honneur de l'Université et le profit du pays, le rôle des professeurs de sciences grandit de jour en jour : vulgariser la science devant ceux qui viennent chercher un enseignement purement professionnel n'est que la plus facile partie de leur tâche; leur labeur réel commence dans le cabinet et le laboratoire, alors que, par de patientes investigations, des expérimentations habiles ou des observations multipliées, ils interrogent la nature et la forcent à nous dire ses secrets. L'Ecole d'enseignement supérieur, d'où il ne sortirait aucun travail original, aucune étude personnelle, risquerait fort aujourd'hui d'être sans crédit et sans autorité: mais ce n'est pas sur cette terre d'activité féconde qu'il faut redouter une pareille stérilité.

L'Ecole supérieure des Sciences a pour mission principale d'étudier et de faire connaître les richesses que recèle l'Algérie et qu'on n'a fait qu'effleurer encore. Ce que nous attendons de ses professeurs, ce sont des mémoires sur des sujets nouveaux, d'incessantes recherches qui enrichissent la science, des expériences qu'on ne peut poursuivre que sur cette terre privilégiée et qui sont destinées à confirmer ce qu'on a deviné ou tenté ailleurs; ce que nous leur demandons encore, c'est moins de rassembler autour de leur chaire un public justement avide de connaître les dernières applications des sciences physiques ou chimiques, que de réunir dans leur laboratoire, que d'associer, pour ainsi dire, à leurs travaux, de jeunes élèves qui ne seront pas impunément témoins de ce que peut chaque jour un esprit possédé du désir inassouvi de savoir, la curiosité scientifique étant aussi contagieuse que la pratique du bien.

Peu de Facultés des Lettres offrent à leurs auditeurs des cours plus nombreux et plus variés que ceux qui sont professés à l'Ecole supérieure des Lettres d'Alger; ses douze cours, confiés soit à des professeurs, soit à des maîtres de conférences, donnent satisfaction à toutes les curiosités et à tous les goûts honnêtes de l'esprit. Mais ce n'est point là le seul mérite de son organisation : plus encore que l'Ecole de Droit, l'Ecole supérieure des Lettres présente un double caractère, qui constitue aujourd'hui son originalité, et qui bientôt fera sa force et assurera sa légitime influence sur la haute culture intellectuelle de l'Algérie. Pendant qu'avec quelques-uns de ses professeurs elle fait connaître et apprécie, sans distinction de pays ou d'époque, les œuvres littéraires et philosophiques, qui attestent la grandeur de l'homme et excitent, avec notre admiration, une émulation toujours généreuse, ses professeurs d'histoire et de géographie, de langues arabe et berbère étudient dans le passé et le présent, dans sa religion, ses coutumes et son état social, dans sa langue et sa littérature, cette terre septentrionale de l'Afrique qui, de tous côtés, s'ouvre à notre influence et qu'on peut hautement appeler la France nouvelle. La section orientale de l'Ecole des Lettres souhaite de réunir et de grouper en une sorte d'Académie tous ceux qui, dans la colonie, essayent, soit comme érudits, soit comme explorateurs, de nous faire pénétrer plus avant dans la connaissance de l'Afrique méditerranéenne autrefois si policée et si riche; ce que des nations rivales tentent déjà sur des points voisins de l'Algérie, elle a l'ambition de le réaliser ici; elle veut être le foyer intellectuel d'où se répandra sur les points obscurs encore des civilisations africaines une lumière plus intense et plus vive; et bientôt, nous en avons le ferme espoir, elle sera comme l'annexe et le prolongement de notre grande Ecole française des Langues orientales. — Dans toutes les chaires de l'Ecole supérieure des Lettres, l'enseignement se distribue sous deux formes différentes, sous la forme de leçons publiques et sous la forme de conférences. Je n'ignore pas qu'il est aujourd'hui de mode de railler la leçon publique, comme si parler de manière à intéresser son auditoire et à lui plaire était chose désormais surannée; mais je suis également certain que ce n'est point dans l'Université de France qu'on montrera pour l'art de bien dire ce facile dédain, qui cache souvent une impuissance réelle. Dans la leçon publique, le professeur expose, en un langage élégant et précis, et

d'où l'on ne bannit, vous le savez bien, ni l'éloquence sévère ni le charme pénétrant de la diction, le professeur expose le résultat de ses méditations et de ses études : c'est en public et du premier coup qu'il veut donner à sa pensée une forme définitive. Dans la conférence, au contraire, tantôt il montre aux étudiants à l'aide de quels matériaux il a composé sa leçon, leur explique les règles qui ont présidé à cette composition, et leur apprend, ce qui demeure toujours difficile, à juger, à discerner et à choisir ; tantôt, poursuivant un but plus exclusivement universitaire, mais avec la même sûreté et la même sévérité de méthode, il prépare à la licence ès lettres nos futurs professeurs des collèges communaux et des lycées; et toujours il y a échange constant d'idées entre le maître et l'élève : dans la conférence le professeur n'a qu'un but, former ses jeunes auditeurs et leur donner l'habitude du travail sérieux et réfléchi.

Voici maintenant quelques passages des rapports sur la situation et les travaux des diverses Facultés pendant l'année scolaire 1879-80.

ÉCOLE DE DROIT

(*Rapport de M. Estoublon, Directeur de l'École.*)

INSCRIPTIONS

Le nombre total des inscriptions prises à l'École, depuis le 1er mars jusqu'au 30 juin 1880, a été de 64.

Ces inscriptions se décomposent, par trimestre, de la manière suivante :

Novembre 1879 (inscriptions rétroactives)	11
Janvier 1880 id.	11
Avril 1880	11
Juin 1880	31
	64

Elles se répartissent ainsi par année :

Capacité	8
1re année	36
2e année	20
	64

EXAMENS

13 candidats se sont présentés aux examens, savoir : 1 dans la session d'avril ; 12 dans la session de juillet.

Ce chiffre se décompose ainsi :

Examen de capacité	1
1er examen de baccalauréat	5
2e examen de baccalauréat	7
	13

Sur ces 13 candidats, 2 seulement ont été ajournés; 11 ont été admis.

Sur ces 11 candidats admis, aucun n'a obtenu majorité de boules blanches;

2 seulement ont obtenu égalité de blanches et de rouges;

3 ont eu minorité de blanches;

3 toutes boules rouges;

Enfin, 3 n'ont été reçus qu'avec 1 noire ou 1 noire 1/2.

Tout en cherchant à réaliser les améliorations que nous semblaient exiger les cours ordinaires, nous avons dû nous préoccuper de l'enseignement spécial, destiné à répondre aux besoins propres de la Colonie, et à assurer le bon recrutement de l'administration algérienne.

A cet égard, il était naturel que notre attention se portât sur la situation des fonctionnaires indigènes, aussi bien que sur celle des fonctionnaires français.

En ce qui concerne ces derniers, la loi de 1879 avait posé en principe que l'École de Droit d'Alger décerne un certificat spécial en Droit administratif et coutumes indigènes, et le décret du 10 janvier 1880 avait confié au même professeur l'enseignement des coutumes indigènes et celui de la législation algérienne. Nous avons pensé qu'il convenait de donner à ces études spéciales une plus large représentation; et, en conséquence, nous avons demandé et obtenu que le Droit musulman et la législation algérienne fissent l'objet de deux cours distincts.

La loi de 1879 laissait à un arrêté ministériel le soin de déterminer les conditions dans lesquelles ce diplôme spécial pourrait être acquis. Il est assurément regrettable qu'aucune décision n'ait été prise, jusqu'ici, sur cette importante question; mais l'École de Droit n'en saurait être responsable. Dès le mois d'avril dernier, elle provoquait, dans ce but, la nomination d'une Commission, dans laquelle étaient représentés à la fois l'École de Droit, le Gouvernement général de l'Algérie et la Préfecture d'Alger. Peu de jours après, cette Commission, réunie sous la présidence du chef de l'Académie, élaborait un projet de règlement, qui était transmis au Ministère. Ce projet n'a pas encore reçu l'approbation du Conseil supérieur de l'instruction publique; nous exprimons le souhait de le voir sortir sain et sauf des délibérations auxquelles il doit être soumis, dans la session actuelle (1).

Si la loi de 1879 avait pris soin de faciliter, aux futurs administrateurs français en Algérie, la connaissance du Droit musulman, par contre, aucune de ses dispositions ne prévoyait, pour les futurs administrateurs ou juges musulmans, l'enseignement du Droit français.

Ne pouvait-il pas être utile de chercher à inculquer aux jeunes indigènes appelés à exercer des emplois publics, les notions les plus usuelles de notre législation? C'est ce que nous avons pensé, en sollicitant la création d'une conférence élémentaire de Droit français pour les indigènes, conférence aux frais de laquelle le Gouvernement de l'Algérie a bien voulu subvenir pour partie, et qui fonctionne, aujourd'hui, dans les meilleures conditions.

Enfin, un premier crédit de 16,000 francs nous a permis de constituer un fonds de bibliothèque où se trouvent rassemblés les principaux ouvrages de Droit et de Jurisprudence.

Cette réelle impulsion ainsi donnée à nos travaux était-elle opportune? Les chiffres suivants se chargent de répondre à cette question.

Les cours et conférences dont je viens de vous exposer l'organisation,

(1) Un décret du 8 janvier 1881 vient d'instituer pour l'Algérie : 1° un certificat d'études de droit administratif et de coutumes indigènes; 2° un certificat supérieur d'études de législation algérienne et de coutumes indigènes, — et de réglementer les conditions exigées des candidats à ces deux diplômes.

réunissent actuellement 83 étudiants inscrits ou auditeurs libres, ainsi répartis :

Élèves inscrits : 1re année	28
— 2e année	16
— 3e année	5
Cours spéciaux	7
Conférence des indigènes	20
Auditeurs libres suivant les différents cours	7
	83

Si l'assiduité aux cours obligatoires est généralement satisfaisante cette année, cependant les appels ont permis de constater qu'un certain nombre d'étudiants inscrits étaient encore inconnus des professeurs, et que la régularité de quelques autres laissait à désirer.

Quant aux conférences, qui sont purement facultatives, tout moyen de coercition nous fait défaut ; nous ne pouvons donc que déplorer la fâcheuse indifférence dont elles sont l'objet depuis la rentrée.

ÉCOLE PRÉPARATOIRE DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE

(*Rapport de M. Texier, Directeur de l'École.*)

L'année scolaire qui vient de finir et dont nous avons à rendre compte, a vu inaugurer un nouveau régime d'études pour les aspirants au Doctorat en Médecine : les examens probatoires ont été répartis différemment, ceux de fin d'année ont été supprimés. Il ne nous appartient pas d'apprécier ici le système mis en vigueur, mais nous croyons pouvoir le considérer comme préjudiciable à l'avenir des Écoles préparatoires. L'obligation faite aux élèves de se déplacer plusieurs fois dans le courant de leurs études pour aller subir leurs examens dans une Faculté, peut les engager à y rester, la suppression des examens de fin d'année pour une catégorie d'étudiants enlève aux professeurs l'autorité que leur donnait la sanction des examens, indispensable pour s'assurer que l'élève a fructueusement suivi les cours de l'année.

Il y a un point qui nous est spécial et que nous tenons à établir en commençant, c'est que, par suite de l'éloignement de la mère patrie, qui occasionne à nos élèves des déplacements si onéreux, l'avenir de notre École ne sera assuré que lorsqu'elle aura le droit de conférer les deux premiers examens de doctorat. Cette mesure nous attachera les aspirants au doctorat pour trois ans, et nous mettra sur le pied d'égalité de privilèges avec les autres Écoles d'enseignement supérieur qui décernent le grade de bachelier et préparent aux examens de licence.

Le nombre des inscriptions régulièrement levées au secrétariat de l'École pendant l'année scolaire, c'est-à-dire du 15 octobre 1879 au mois de juillet 1880, a été de 204, ainsi réparties : 98 pour le grade de Docteur en médecine, 58 pour celui d'Officier de santé, 10 pour le titre de Pharmacien de 1re classe, 38 pour celui de Pharmacien de 2e classe. Les inscriptions ont été prises par 51 élèves divisés de la façon suivante : 16 se préparaient au Doctorat, 20 en vue du grade d'Officier de santé, 3 aspiraient au titre de Pharmacien de 1re classe et 12 à celui de Pharmacien de 2e classe.

Après cet exposé des travaux de nos élèves, je dois vous signaler les changements survenus dans notre personnel enseignant et vous faire connaître les modifications apportées à notre École par la promulgation de la loi du 20 décembre 1879.

Cette date du 20 décembre 1879, qui est celle de la création des Écoles d'enseignement supérieur, doit être pour nous, Algériens, d'une importance exceptionnelle; elle marque le commencement d'une ère nouvelle pour le développement de l'instruction publique en Algérie. Depuis bien des années déjà nous appelions de tous nos vœux la création qui a eu lieu récemment, et, dans les comptes rendus antérieurs de nos travaux, je vous ai maintes fois signalé la nécessité de voir des Écoles de Droit, de Sciences et de Lettres s'élever près de notre École de Médecine. En 1877, un des savants les plus éminents de notre époque, le professeur Paul Bert, vint faire un voyage en Algérie. Il s'était déjà préoccupé de cette question de l'organisation de l'enseignement supérieur dans la colonie, il voulait y faire installer deux Facultés, une de Droit, une de Sciences. Pendant son séjour, à la suite de conférences avec des hommes compétents, il s'arrêta à l'idée de fondation d'Écoles supérieures, promit de prendre l'affaire en mains et de la faire traiter à Paris. Le premier, il présenta au Conseil supérieur de l'instruction publique d'abord, au Parlement ensuite, un projet d'organisation qui, modifié par les études préliminaires, est devenu la loi que vous connaissez tous.

Les décrets organiques relatifs aux différentes Ecoles, qui ont suivi la promulgation de la loi, ont apporté dans notre organisation les modifications suivantes. Le nombre des professeurs a été élevé à douze, au lieu de onze, fixé par le décret du 10 août 1877, pour les Écoles préparatoires de Médecine et de Pharmacie. Celui des professeurs suppléants a été porté à six, pour les Écoles de France il est de quatre, Au lieu de rester établissement municipal comme elle l'était, et comme le sont celles de France, l'Ecole d'Alger a été élevée au rang d'École de l'État. Les traitements des professeurs ont été assimilés à ceux des autres Ecoles fondées.

Lorsque l'on parle de la création de l'École de Médecine d'Alger, il est trois noms qui se présentent immédiatement à l'esprit, tant ils sont liés à cette œuvre. Ce sont ceux du maréchal Randon, du recteur Delacroix et du docteur A. Bertherand, médecin principal de l'armée.

Depuis son ouverture jusqu'au commencement de la présente année scolaire, il a été délivré par l'École un chiffre total de 2,582 inscriptions, dont voici la répartition : 910 ont été prises en vue du Doctorat en médecine, 903 pour le titre d'Officier de santé, 112 seulement pour le grade de Pharmacien de 1re classe, et 657 pour celui de Pharmacien de 2e classe.

Pendant le même espace de temps, 280 praticiens de 2e classe ont subi leurs examens probatoires devant l'Ecole; parmi ces praticiens nous trouvons 87 Officiers de santé, 109 Pharmaciens de 2e classe, et 84 Sages-femmes de 2e classe, pouvant tous exercer leur profession en Algérie, où la plupart se sont fixés.

Le nombre des étudiants en doctorat a été de 142.

ÉCOLE SUPÉRIEURE DES SCIENCES

(*Rapport de M. Pomel, Directeur de l'Ecole.*)

L'École supérieure des Sciences d'Alger était condamnée forcément à des débuts des plus modestes. Pour obéir aux prescriptions de la loi du 20 décembre 1879, les cours ont dû s'ouvrir durant le deuxième semestre de l'année, et cela n'a pu se faire que dans les conditions les plus fâcheuses sous tous les rapports : époque de l'année trop avancée, surtout en Algérie; éparpillement ou appropriation défectueuse des locaux, et, par-dessus

tout, absence de tout le matériel indispensable à l'enseignement des sciences. Dans de telles conditions, on ne pouvait espérer attirer et encore moins fixer des auditeurs.

Deux ou trois maîtres du lycée ont suivi avec assiduité les leçons des professeurs de mathématiques et de mécanique.

Les cours de physique et de zoologie, moins heureux encore, ont été fermés, après quelques leçons, devant un ou deux auditeurs, qui n'ont pas tardé à faire défaut. C'était une conséquence inévitable de défaut de cabinet, d'instruments et de collections.

Le cours de chimie aurait pu être plus favorisé, puisque le professeur avait à sa disposition un laboratoire et une salle de cours au service des mines. Mais il y a eu un obstacle irrémédiable dans la santé trop profondément altérée du professeur, pour qu'elle pût bénéficier de l'influence heureuse de notre climat. Rentré d'urgence en France, M. de Montgolfier n'a pas tardé de succomber, nous laissant les regrets de voir s'éteindre à la fleur de l'âge un collègue qui promettait un savant d'un grand mérite.

Le cours de géologie a été un peu moins délaissé et a été suivi jusqu'à la clôture par quelques auditeurs bénévoles, que n'a pas rebutés l'ascension du troisième étage, où le service des Mines nous a donné une cordiale hospitalité.

La préparation aux diverses licences ès sciences par correspondance a été organisée pour MM. les professeurs et maîtres des collèges communaux de l'Algérie; mais cette préparation ne sera un peu effective que lorsque les candidats auront à leur disposition les livres qui doivent constituer la bibliothèque roulante spéciale. Une bourse de licence près de l'Ecole d'Alger a été accordée à un Algérien, élève de notre lycée, et nous espérons qu'à la prochaine répartition, le précédent étant acquis, nous aurons une meilleure part.

Le personnel de notre Ecole se complète peu à peu.

Je terminerai par le compte rendu des examens pour le baccalauréat ès sciences subis devant l'Ecole supérieure des Sciences :

Dans une première session extraordinaire, ouverte en mai pour les étudiants en médecine, dépourvus des grades nécessaires à leurs inscriptions, 3 candidats au baccalauréat restreint se sont présentés et ont été reçus.

A la session de juillet, 40 candidats se sont présentés, dont 37 pour le baccalauréat complet et 3 pour le restreint; 16 ont été admis pour le premier, et 2 pour le second; il y a eu 22 ajournés.

Cette proportion d'admis, 21 sur 43, soit plus de 48 p. 100, est assez forte et notablement plus que dans la métropole, et si elle se maintenait à l'avenir, elle serait à l'honneur de nos établissements secondaires de l'Algérie.

ÉCOLE SUPÉRIEURE DES LETTRES

(*Rapport de M. Masqueray, Directeur de l'École.*)

L'École supérieure des Lettres compte actuellement douze professeurs, chargés de cours et maîtres de conférences résidant à Alger, et deux professeurs de chaires publiques d'arabe résidant à Oran et à Constantine. En outre, elle sera très prochainement pourvue d'une chaire d'épigraphie latine.

Les seuls titres des chaires de cette Ecole en indiquent les tendances diverses. École d'enseignement supérieur, elle groupe naturellement autour d'elle des élèves et des auditeurs; réunion d'hommes préparés aux travaux d'érudition, elle a le devoir de se livrer à des études spéciales.

Les étudiants en droit forment une première catégorie d'élèves de l'École supérieure des Lettres. Ils sont au nombre de 49,

Vingt candidats à la licence ès lettres, tant d'Alger que des autres villes des trois départements de l'Algérie, sont préparés par les professeurs de philosophie, de littérature et de géographie. Conformément à la circulaire ministérielle du 1er octobre, l'Ecole a même institué une préparation par correspondance. Chaque mois, des sujets de devoirs sont envoyés aux candidats de l'extérieur; et les devoirs sont, en retour, adressés aux professeurs par voie hiérarchique. La bibliothèque circulante, prescrite par la même circulaire, n'a pas été négligée.

Il convient d'ajouter à cette préparation à la licence la préparation à l'agrégation, soit des lettres, soit de grammaire, soit de philosophie. Le nombre des candidats à ce concours difficile est restreint à cinq dans toute l'Algérie. La direction, qui peut seule assurer leur succès, imposera aux professeurs qui en sont chargés une occupation minutieuse et une grave responsabilité.

Les candidats aux examens dits de prime de langue arabe et de prime de langue kabyle constituent, dans l'École supérieure des Lettres, un troisième élément d'étudiants. Si l'Université porte le plus grand intérêt à la formation du personnel enseignant dans l'ordre des Belles-Lettres, elle ne saurait non plus négliger sans péril, en Algérie, l'enseignement des deux langues, l'une savante, l'autre populaire, dont les Français ont besoin dans toutes leurs transactions avec les indigènes. C'est pourquoi M. le Ministre a pourvu l'Ecole de plusieurs chaires d'arabe et d'une chaire des dialectes berbers. Conformément à ce dessein, l'Ecole a admis à l'inscription, autant qu'elle l'a pu faire, les jeunes gens qui désirent se consacrer à l'étude de ces langues. Quarante suivent assidûment les cours d'arabe parlé, dix les cours de berber. L'enseignement donné dans ces cours tient à la fois de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

L'Ecole peut aussi compter par avance, comme étudiants, les jeunes gens qui se destinent à l'administration, au titre d'attachés et de commis-rédacteurs, soit dans les bureaux de la Direction générale, soit dans ceux de la Préfecture. Cette sorte de rattachement, dont l'effet sera d'assurer à l'Algérie, en ce qui nous concerne, des fonctionnaires d'une autorité incontestable, sera sans doute effectué dès le commencement de cette année 1881. Alors, de l'union des cours et des examens de l'Ecole des Lettres et de l'Ecole de Droit, résultera le *Brevet spécial* qui fait partie intégrante de la constitution des Ecoles supérieures. Nous admettons, dans nos prévisions, trente-cinq étudiants candidats au brevet spécial.

L'Ecole compte environ 70 auditeurs inscrits.

Ce nombre (soixante-dix) est inférieur au total des noms portés sur nos registres; mais je l'ai réduit à dessein, parce que beaucoup de personnes qui ont réclamé l'inscription d'auditeurs ne constituent qu'un public flottant et peuvent être justement qualifiés de « bénévoles ». Est-ce à dire que ces auditeurs bénévoles doivent être négligés? Telle n'est point l'intention de M. le Ministre, formellement exprimée dans la circulaire du 1er octobre; telle n'est pas non plus notre pensée. Le talent de bien dire est et demeurera le vrai titre de noblesse d'une Ecole supérieure des Lettres.

Au mois de juillet, *cent cinq* candidats ont subi les épreuves des deux séries du baccalauréat, *soixante-quatre* celles de la première, *quarante et un* celles de la seconde. D'une part, *quarante-sept*, d'autre part, *vingt-six*, ont été ajournés. *Trente-deux* ont été définitivement admis.

Au mois de novembre, *vingt-quatre* candidats se sont présentés dans la première série, *vingt et un* dans la seconde; *quatorze* d'un côté, *treize* de l'autre ont été ajournés, et le nombre total des admis a été de *dix-huit*, qui, ajoutés aux *trente-deux* de la session précédente, élèvent à *cinquante* le nombre des bacheliers consacrés par l'Ecole.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ACTES DE LA SOCIÉTÉ

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU VENDREDI 22 AVRIL 1881

PRÉSIDENCE DE M. GASTON BOISSIER

La séance est ouverte à 8 heures et demie.

L'ordre du jour appelle la lecture du rapport du secrétaire général sur les travaux de la Société.

Le président donne la parole à M. Petit de Julleville, maître de conférences à l'École normale, pour la lecture du rapport de M. Lavisse, secrétaire général, qui est empêché d'assister à la séance (Voir page 441).

La parole est ensuite donnée à M. E. Boutmy, président de la section de finances, pour la lecture de son rapport sur l'état financier de la Société.

RAPPORT FINANCIER

Messieurs,

J'ai l'honneur de vous soumettre un état de situation de la Société, comprenant : 1° le tableau des recettes et dépenses pour 1880 ; 2° le budget de prévision pour l'année 1881. Ce second document ne peut être qu'approximatif. Tel qu'il est, il vous permettra d'apprécier les résultats financiers de la transformation du Bulletin en Revue mensuelle et de vous rendre compte des besoins nouveaux auxquels nous aurons à pourvoir.

RECETTES ET DÉPENSES DE L'ANNÉE 1880

RECETTES

En caisse au 1er janvier 1880.	594.80
Cotisations encaissées par la librairie Hachette. . .	4,414.00
Vente de Bulletins par la même	2,344.50
Cotisations encaissées par le secrétaire-trésorier. .	2,605.35
Volume vendu au siège de la Société..	20.00
Arrérages des rentes fondées pour quatre ans. . .	700.00
Coupons et intérêts des actions et obligations. . .	655.96
Montant d'une obligation amortie.	497.95
Avance faite par la librairie Hachette.	3,205.05
	15,037.61
Recette omise.	52.74
Total des recettes. . . .	15,090.35

DÉPENSES

Reliquat des frais d'impression de 1879..	1,979.85
Remboursement d'une avance du Crédit Lyonnais..	238.75
Frais d'impression pour 1880.	7,983.70
Traitements payés.	3,191.66
Frais de bureau.	687.55
	14,081.51
Balance représentée par l'encaisse au Crédit Lyonnais et au siège de la Société..	1,008.84
	15,090.35

Je passe au budget de prévision pour l'année 1881.

BUDGET DE PRÉVISION DE 1881

RESSOURCES

Encaisse au siège de la Société.	102.94
Encaisse au Crédit Lyonnais..	905.90
Recette en retard à toucher..	100.00
Rentes de 1881.	800.00
A recevoir du ministère pour 1880..	330.00
Intérêt des actions et obligations après remboursement de la librairie Hachette.	360.00
A recevoir pour cotisations et ventes de volumes..	7,500.00
	10,098.84
Déficit à couvrir par la vente d'obligations.. . . .	7,106.21
	17,205.05

DÉPENSES

Traitement en retard de 1880.		200.00
Avance à rembourser à la librairie Hachette.. . .		3,205.05
Traitements pour 1881 :		
Directeur de la *Revue*..	2,500.00	4,800.00
Secrétaire.	1,500.00	
Secrétaire-trésorier.	600.00	
Part dans le service d'un petit appariteur.	200.00	
Bibliothèque et frais de bureau.		1,000.00
A payer à M. Masson pour 200 numéros à 10 francs.		2,000.00
A payer pour surplus de frais d'impression		2,400.00
A payer pour frais de rédaction.		3,600.00
		17,205.05

Nos valeurs en portefeuille se composent de 15 ville 69, soit au cours du jour.	6,000.00
et 24 ville 76, id.	12,240.21
valant ensemble.	18,240.00
Déficit.	7,106.21
D'où il restera au cours de 1882.	11,133.79

Vous avez sans doute la curiosité d'évaluer soit les économies, soit les charges nouvelles qui résultent pour la Société du régime inauguré par votre délibération du 23 juillet 1880 et par le traité conclu le même

jour avec M. Georges Masson. La combinaison a-t-elle justifié les espérances de ses promoteurs? L'analyse du budget de prévision peut déjà vous donner sur ce point quelques lumières.

Il convient de remarquer d'abord que depuis le 1er janvier dernier une Revue mensuelle a remplacé le Bulletin trimestriel. Cette Revue formera à la fin de l'année un volume de près de 1,250 pages, au lieu de 640 qu'atteignaient en moyenne les quatre Bulletins. L'impression du Bulletin, qui coûtait en moyenne de 6,500 à 7,000 francs, a disparu de la colonne du passif; vous n'y verrez figurer qu'une somme de 2,000 francs qui représente 200 numéros que M. Masson cède à 10 francs, en partie pour nos abonnés, en partie pour notre propagande, et une autre somme de 2,400 francs qui correspond aux feuilles supplémentaires que nous croyons utile d'ajouter au nombre convenu avec M. Masson, afin de donner à notre Revue plus de corps et d'ampleur. Si nous nous en tenions à ces deux seuls articles, il faudrait en conclure que nous avons doublé l'étendue de notre publication, et fait en même temps une économie de 2,000 à 2,500 fr.

Par contre, Messieurs, vous vous souvenez qu'il a été décidé que, à l'avenir, la rédaction serait payée. Je crois que vous avez pris là un parti excellent. Mais naturellement nous avons dû prévoir de ce chef une dépense assez considérable, soit 3,600 francs, à raison de 100 francs par feuille. Vous avez de plus reconnu la nécessité d'offrir une indemnité modeste, mais honorable, au directeur de la *Revue*, et de le faire seconder dans sa tâche par des auxiliaires mieux rétribués. En conséquence, le chapitre des appointements s'élève à 4,800 au lieu de 2,000, chiffre d'avant la transformation. Enfin nous avons cru prudent de forcer un peu dans notre évaluation le chiffre des abonnements et frais de bureau. En somme, déduction faite des 2,000 ou 2,500 francs économisés sur les frais d'impression, la nouvelle organisation nous revient à environ 4,000 francs de plus par an que la précédente. Vous estimerez, sans doute, que ce n'est pas payer trop cher un changement qui a singulièrement augmenté et l'intérêt de notre publication, et la variété des matières traitées, et l'étendue de nos relations et de notre influence. J'ai parlé tout à l'heure de nos collaborateurs, ils ne sont pas moins de 150. Quant à nos membres français et étrangers, leur nombre est actuellement de 573, dont 358 provinciaux que l'on peut considérer comme des membres perpétuels, à raison de l'avantage exceptionnel qu'ils ont de ne payer que 10 francs une Revue qui en vaut 24. De ces 573, il y en a une trentaine d'admis depuis la transformation, dont 23 à Toulouse. Ailleurs, notamment à Douai, les autorités académiques et les professeurs des Facultés manifestent un louable prosélytisme. Enfin le directeur de l'enseignement secondaire nous écrit pour demander l'inscription des 85 lycées à titre d'adhérents et d'abonnés. En France, la Société est donc en progrès. Hors de France, le développement n'est pas moins marqué. M. Georges Masson a reçu une centaine d'abonnements provenant en majorité de l'étranger. Si ce mouvement continue, — et pourquoi ne continuerait-il pas? — nous pouvons espérer d'approcher du millier vers la fin de l'année 1881. Voilà de quoi dépasser nos prévisions les plus téméraires d'il y a huit mois. Vous reconnaîtrez donc, Messieurs, que MM. Lavisse et Dreyfus-Brisac n'ont pas été mal inspirés en vous proposant les changements que vous avez consacrés par vos votes, et vous

leur confirmerez la mission de confiance qu'ils ont remplie avec tant de zèle et de succès.

Votre comité financier a dû se préoccuper de renouveler les ressources que nos trois premières années ont largement entamées et dont les restes ne suffiront par longtemps à nos besoins accrus. Peut-être trouverez-vous qu'il nourrit des ambitions démesurées. Mais ce n'est pas seulement pour entretenir la *Revue* qu'il recherche des souscriptions. Il estime que la haute compétence d'une société, où figurent les noms les plus illustres de l'enseignement supérieur, peut s'employer encore d'une autre manière, en fondant et en patronnant des institutions nouvelles, en dotant des chaires, en défrayant des voyages d'études, et en dirigeant vers un même but bien choisi de généreux efforts individuels. Entre l'État, gêné par ses hautes responsabilités, et les particuliers découragés par leur faiblesse, il croit qu'il y a place pour l'action puissante et éclairée d'une association indépendante. C'est dans cet esprit qu'il a préparé une circulaire confidentielle pour un certain nombre de personnes choisies, et qu'il se dispose en outre à demander le secours d'une publicité plus étendue adressée à la masse anonyme. Cette campagne commence à peine, puisque la circulaire n'a été expédiée qu'à quatre personnes. Néanmoins elle a déjà produit une nouvelle donation de 500 francs. Ce ne sera certainement pas le seule... Permettez-moi cependant d'engager les membres de la Société à ne pas se reposer entièrement sur son comité, qui est toujours formé des mêmes personnes, et qui finira par voir la fin de son crédit, s'il en abuse dans le cercle étroit ouvert à son influence. La Société, son œuvre passée, l'œuvre plus étendue qu'elle pourrait entreprendre, si elle disposait de nouvelles ressources, valent la peine que chacun de vous fasse un effort et cherche à rallier les bonnes volontés qui l'entourent. Nous sommes 600 ; que chacun de nous prenne l'engagement d'amener ou un donateur ou 5 membres. Ce n'est pas une très grosse affaire ni qui demande beaucoup d'éloquence : un simple exposé du bien accompli et du mieux projeté suffira. Ai-je besoin de m'étendre sur l'extraordinaire prospérité qui serait la suite d'une telle propagande et sur la bienfaisante influence qu'exercerait en France et au dehors la Société fortifiée et agrandie?

Les conclusions de ce rapport sont adoptées et les comptes de l'année 1881 sont arrêtés et approuvés par l'assemblée à l'unanimité.

L'ordre du jour appelle ensuite la discussion de diverses propositions relatives à la nomination de correspondants français de la *Revue* et aux relations à établir entre les groupes de province et le comité de rédaction.

L'assemblée ne croit pas devoir prendre une décision formelle sur cette question. Elle laisse au comité de rédaction le soin d'établir entre les groupes de province et la *Revue* ces relations qui lui paraissent désirables. Toutefois l'avis qui prévaut est qu'il faut distinguer selon qu'il existe dans un centre universitaire un groupe organisé de membres de la Société, ou seulement des membres isolés. Dans le premier cas, c'est au président du groupe qu'il appartiendra naturellement de désigner officieusement un correspondant pour la *Revue*; dans le second cas, le secrétaire général pourrait s'adresser à un des membres de la Société qui

fait partie du centre universitaire sur lequel on désirera obtenir les renseignements utiles à la *Revue*. Il importe d'ailleurs que ces renseignements soient publiés d'une façon régulière et permettent de suivre le mouvement de l'enseignement supérieur dans les diverses Facultés.

L'assemblée décide ensuite, sur la proposition du secrétaire général, que les procès verbaux ne seront plus publiés dans la section de la *Revue* relative aux actes de la Société. La *Revue* publiera seulement les rapports d'ensemble sur les travaux annuels ou semestriels des divers groupes parisiens et provinciaux de la Société.

Il est procédé à l'élection de six membres de la Société en remplacement des six membres sortants (voir la séance du Conseil du 27 février 1881, numéro du 15 mars 1881, p. 309).

Sont élus membres du Conseil :

MM. Petit de Julleville, maître de conférences à l'École normale.
Guichard, donateur.
Marion, professeur au Lycée Henri IV.
Darboux, professeur à la Faculté des sciences et maître de conférences à l'École normale.
Pigeonneau, professeur suppléant à la Faculté des Lettres, secrétaire général de la Société d'enseignement secondaire.
Tranchant, ancien conseiller d'État.

La parole est ensuite donnée à M. Soret, professeur à la Faculté des lettres d'Aix, qui présente quelques critiques sur le nouveau programme de la licence ès lettres. Cette communication donne lieu à un échange d'observations entre MM. Soret et Gaston Boissier. La séance est levée à 10 heures et demie.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

RÉUNION DES DÉLÉGUÉS DES SOCIÉTÉS SAVANTES

DISCOURS DU MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS

Le samedi, 23 avril, a eu lieu à la Sorbonne, sous la présidence de M. Jules Ferry, président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, la clôture solennelle des réunions des Sociétés savantes et des Sociétés des beaux-arts.

Le Ministre a prononcé un discours dont nous reproduisons un des passages les plus importants, qui a trait aux réformes de notre enseignement supérieur :

Messieurs, Paris sera toujours le grand et puissant foyer où s'élaboreront les idées, où se formeront et s'élèveront les grandes vocations, où les grandes conceptions de l'esprit trouveront un écho, des aides, un asile. Mais, pour que Paris puisse continuer à remplir cette grande mission qui est nécessaire, qui est essentielle, car de même que la constitution des centres nerveux est, ainsi que vous le diront les naturalistes, le caractère des espèces élevées, la constitution de grands foyers intellectuels, de centres d'études et de travail, est la condition première et essentielle de toutes les civilisations; pour que Paris, dis-je, puisse continuer cette grande mission, il ne faut lui enlever quoi que ce soit de sa primauté. Aussi n'est-ce pas de cela qu'il s'agit. Paris aura toujours le plus grand dépôt d'objets d'art; il aura toujours les académies; il aura toujours la plus grande accumulation de savoir, de science, de labeur et d'efforts.

Mais Paris a un intérêt considérable à ne pas remplir cette grande mission, cette mission historique, au milieu de l'isolement et du néant universels. Paris a le plus grand intérêt, et la civilisation française par conséquent est profondément intéressée à ce que, à côté de ce foyer central, il se crée des forces locales, des foyers secondaires.

C'est la tâche que le département de l'instruction publique a poursuivie avec beaucoup de persistance, avec le concours très bienfaisant, très généreux du Parlement, depuis un certain nombre d'années. J'ose dire que jamais on n'a fait tant pour la science, pour les grands intérêts scientifiques intellectuels dont le siège est hors de Paris, qu'au temps où nous sommes. Nous avons fait infiniment plus pour les foyers scientifiques des départements que pour le grand foyer parisien. A Paris, nous en sommes encore a attendre le relèvement et la transformation de cette vieille Sorbonne, si mal appropriée aux besoins modernes. Nous avons, il est vrai, sur ce point un très grand et très récent espoir. (Applaudissements.) Nous croyons, — et j'espère que M. le préfet de la Seine ne me démentira pas, — que la question de la Sorbonne, qui est posée depuis tant d'années, est à la vieille d'être résolue. (M. Hérold fait un signe d'assentiment. — Nouveaux applaudissements.)

Mais nous avons résolu à nos frais, et de notre mieux, en dehors de Paris, un certain nombre de questions capitales. Je crois, Messieurs, qu'on peut poser comme un axiome qu'il n'y a pas d'enseignement supérieur sans locaux appropriés. (Marques unanimes d'approbation.)

Ces locaux, il les faut, à l'heure qu'il est, aussi bien pour l'enseignement que pour les laboratoires, très vastes, très bien appropriés : beaucoup d'espace, beaucoup de lumière.

Au lendemain de la catastrophe de 1870, quand nous fîmes l'inventaire de nos richesses et de nos pertes, l'enseignement supérieur, on peut le dire, ne possédait pas de locaux en province. Il était logé misérablement, il était logé honteusement; rien, en effet, n'est plus honteux pour une grande nation, rien n'est plus misérable pour une grande démocratie, que de loger mal la science, qui, en relevant incessamment le niveau des connaissances générales, élève incessamment aussi le niveau intellectuel et moral de l'éducation populaire. (Vifs applaudissements.)

Cela fut compris, Messieurs, très bien compris, avec une spontanéité d'instinct prodigieuse, et vous avez vu, dans les années qui suivirent 1870, les plus grandes villes de France, les municipalités de ces grandes villes, municipalités transformées par le suffrage universel, municipalités représentant, par conséquent, la majorité populaire, la majorité travailleuse et ouvrière de ces grandes villes, vous avez vu, dis-je, les conseils municipaux se saigner à blanc, pour construire des Facultés.

Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Lyon, ont rivalisé de sacrifices, et je tiens à grand honneur pour mon Administration d'avoir pu, par des mesures définitives, par des contrats passés avec les villes, par des subventions désormais assises et acquises au budget, constituer à Bordeaux, à Lyon, à Montpellier, des centres intellectuels complets, des Facultés de sciences, de lettres, de droit, de médecine réunies.

Nous avons également fondé trois écoles supérieures à Alger; nous faisons en ce moment une École d'archéologie au Caire; nous croyons beaucoup à la fortune de cette école sous l'habile inspiration du très savant M. Maspero, que nous avons eu le bonheur de voir remplacer l'illustre et regretté Mariette dans la direction du musée de Boulak. Elle aura le sort de l'Ecole de Rome, qui a eu elle-même le sort et le succès de l'Ecole d'Athènes. Nous croyons ne pas nous exposer au reproche de fausse prophétie en disant que ce succès est certain et que l'égyptologie aura son école. C'est une science à laquelle la France a pris une trop grande part, dont elle s'est trop glorifiée, pour que la première école d'égyptologie fondée sur le sol d'Égypte ne soit pas une école française. (Vifs applaudissements.)

Je continue devant vous, Messieurs, qui représentez particulièrement la province, l'énumération de ce que nous avons fait pour elle. Nous n'avons pas seulement donné aux Facultés de province de beaux et splendides locaux; nous avons pourvu les Facultés des lettres et les Facultés des sciences de ce qui leur manquait. Aux Facultés des sciences, vous le savez, — vous, professeurs qui m'entendez, — il manquait tout ou à peu près tout. Les chaires n'avaient pas de préparateurs; nous avons donné des préparateurs et des garçons de laboratoire à toutes les chaires, cette dépense est portée au budget de cette année et à celui de l'année prochaine. Dans ces Facultés des sciences, ni préparateurs, ni collections, ni bibliothèques; nous leur avons donné les préparateurs, les collections, les bibliothèques.

Quant aux Facultés des lettres, ah! c'était plus grave et l'on avait contre elles un plus gros grief. Ces Facultés, je puis dire que nous les avons sauvées. On leur faisait un double reproche, ou si vous le voulez, un seul reproche qui comprend tous les autres : c'était d'être à peu près inutiles. Elles n'avaient pas de public étudiant, de public appliqué, en dehors des réunions pompeuses, des assemblées d'apparat où des hommes à la parole élégante pouvaient charmer l'élite de la population locale. Cette grande institution de la Faculté des lettres menaçait de déchoir, de tourner à l'exer-

cice académique, c'est-à-dire à tout ce qu'il a de plus improductif au monde... (Sourires) ... quand ce n'est que l'exercice purement académique. (Hilarité.)

Eh bien, Messieurs, à l'heure qu'il est, les Facultés des lettres ont un public, elles ont des étudiants, elles délivrent des grades, elles forment des professeurs, et l'on peut dire qu'à l'heure présente, autant il y a de Facultés des lettres en France, autant il y a de petites écoles normales formant des licenciés pour les besoins qui, vous le savez, Messieurs, grâces aux mesures prises par les Chambres, grâce aux réformes votées par le Conseil supérieur, vont croissant de jour en jour.

Oui, Messieurs, avec les bourses de licence que le Parlement a généreusement accordées, avec les bourses d'agrégation, les Facultés des lettres, qui n'avaient ni élèves ni scolarité, ont maintenant des élèves et une scolarité de quatre années : ce sont des écoles normales. Aussi ai-je le plaisir de vous apprendre que le nombre des licenciés produits par les Facultés de province s'accroît de jour en jour; qu'il s'est élevé cette année, par rapport à l'année dernière, d'un tiers, et que tout fait prévoir que, l'an prochain, le nombre des licenciés sortant de ces petites écoles normales s'élèvera de plus de la moitié.

Voilà, Messieurs, les résultats; j'ai tenu à les faire passer sous les yeux des représentants de la province savante qui sont ici réunis. De toutes les décentralisations, la décentralisation intellectuelle est la meilleure assurément.

Aussi, je crois, — et je me permets d'adresser ce témoignage au département de l'instruction publique, — que l'on peut dire hardiment qu'à aucune époque, sous aucun régime, il n'a été fait autant pour les grands intérêts intellectuels qui ont leur siège hors de Paris, qu'au temps et sous le régime sous lequel nous vivons.

Ah! Messieurs, c'est que la province avait pris les devants, c'est qu'elle avait commencé, c'est qu'elle avait donné le signal.

LA LEÇON INAUGURALE DE M. DESCHANEL AU COLLÈGE DE FRANCE

M. Émile Deschanel a ouvert son cours du Collège de France au milieu d'un auditoire très nombreux et très sympathique. Nous publions quelques extraits de cette leçon d'ouverture, qui donneront une idée de la méthode et de la manière du spirituel professeur :

Messieurs, cette chaire est intitulée : Langue et littérature françaises modernes. Par conséquent, l'une des deux leçons de la semaine, celle du samedi, sera consacrée à la langue; l'autre, celle du mercredi, à la littérature. C'est-à-dire que, le samedi, nous lirons et analyserons les textes, en les accompagnant d'un commentaire historique, littéraire et philologique, selon la méthode très simple et très bonne, qui était celle, par exemple, de M. Boissonade, dont nous suivions le cours ici autrefois. La différence, c'est qu'il étudiait les textes grecs, et que nous étudierons les textes français ; mais le procédé sera le même, autant que possible. Nous nous permettrons, comme lui, les rapprochements et les excursions. Si, par ce procédé, on n'avance pas toujours très vite, on voit cependant beaucoup de pays; — et on serre de près la réalité. Or, une des qualités de notre esprit contemporain, c'est un besoin d'information exacte et complète : on veut des faits, et

non des phrases. Le document, comme on dit, le document, humain ou autre, triomphe sur toute la ligne. — Mon Dieu! je ne souhaite point malemort au document : le document a du bon. Il ne faut pas, toutefois, qu'en fuyant l'écueil de la vaine éloquence et de la banalité oratoire, on risque de s'enlizer purement et simplement dans les sables de la philologie. On peut être sérieux sans être ennuyeux; l'érudition, ce me semble, ne doit exclure ni l'art ni l'esprit. Et « l'esprit, disait M. Bersot, est le don de pénétrer les choses, sans s'y empêtrer ». En d'autres termes, Messieurs, il est bon de remonter aux sources, pourvu qu'on n'aille pas s'y noyer. La philologie doit être, à mon avis, œuvre d'artiste, tout comme la littérature : il y faut aussi du goût et du choix. Henri Heine, dans son livre charmant des *Reisebilder*, jette en passant cette jolie esquisse : « Il était encore de très bonne heure quand je quittai Gœttingue, et le savant Eichhorn était certainement encore étendu dans son lit et faisait peut-être son rêve ordinaire : qu'il se promenait dans un beau jardin, sur les plates-bandes duquel il ne poussait que de petits papiers blancs chargés de citations, qui brillaient d'un doux éclat au soleil, et dont il cueillait plusieurs çà et là qu'il transportait laborieusement dans une planche nouvelle, pendant que les rossignols réjouissaient son vieux cœur de leurs accents les plus doux. »

Ce jardin, Messieurs, vous l'avez reconnu : c'est celui de la philologie. La philologie aura donc son jour, le samedi, auquel je n'ose convier que les humanistes, ceux qui aiment à étudier les textes de près, et à se promener dans ce beau jardin tout à loisir. Il me souvient que notre cher maître M. Boissonade, dont je rappelais, il y a un instant, le très honoré souvenir, ayant pris, une fois, pour sujet de son cours de langue et littérature grecques le dialogue de Platon intitulé : *Ion*, qui commence par ces mots : « Bonjour, Ion », fit toute sa première leçon, et peut-être aussi la seconde, sur ces deux mots seuls : « Bonjour, Ion ». Messieurs, je ne vous promets pas d'être aussi érudit : je craindrais de ne pas semer dans mon érudition autant d'agrément que M. Boissonade en semait dans la sienne. Il n'est permis qu'à des maîtres célèbres de prendre ainsi parfois le chemin des écoliers. — Voilà pour la philologie.

Quant à la littérature, elle aura également son jour : le mercredi.

Nos mercredis seront employés à montrer en quoi ceux qu'on appelle classiques furent d'abord des romantiques, tel sera l'un des deux sujets de notre étude; en second lieu, comme tous, ou presque tous, furent de grands peintres de la vie humaine, raison pour laquelle ils survivent et survivront, autant que survivra l'humanité, ce sera une occasion pour nous de nous étudier nous-mêmes à leur lumière.

Ne vous semble-t-il pas que ce double sujet, qui d'abord regarde la forme, et qui ensuite pénètre au fond, a de quoi nous intéresser?

Je crois, d'ailleurs, que le sujet n'est pas ce qui importe le plus : après la compétence du professeur, ce qui importe, quelque sujet qu'il traite, c'est la conscience et la sincérité qu'il y met : c'est cela qui donne l'accent et le prix à sa parole et à son cours. Or ceux qui me connaissent savent que la sincérité est ce que j'aime le mieux au monde, et que l'hypocrisie, ou simplement la dissimulation, est ce que je déteste le plus.

LE BUDGET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE A BERLIN

Nous empruntons à l'état budgétaire de Prusse les détails suivants sur les dépenses et les recettes de l'enseignement secondaire à Berlin.

		Recettes.	Dépenses.	Excédent des dépenses.
10 gymnases.	(marks)	621,850	1,177,228	555,378
2 écoles spéciales. . . .	—	106,998	231,944	124,946
7 realschulen.	—	432,832	824,795	391,961
4 écoles supérieures de filles.	—	382,570	396,038	93,468

NOUVELLES DIVERSES

Bruxelles. — La Chambre des députés vient de voter une loi qui réorganise l'enseignement moyen en Belgique. Lorsque cette loi aura reçu sa forme définitive, c'est-à-dire lorsqu'elle aura été votée par le Sénat, nous publierons une étude approfondie sur cette réforme.

Prague. — La création d'une Université tchèque est décidée en principe. Un de nos correspondants de Prague nous annonce une lettre qui renfermera sur l'historique et le fond même de la question les renseignements les plus détaillés.

Leipzig. — Les délégués des *corps* d'étudiants allemands, dans leur réunion annuelle à Cösen (près Leipzig), viennent de décider qu'aucun Juif ne pouvait faire partie de leur association. Cette résolution confirme un état de fait déjà existant.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

ÉCOLE DES CHARTES. — EXAMENS

Le Président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu l'ordonnance du 22 février 1821, du 16 février 1823 et du 11 novembre 1829 ;

Vu l'arrêté du 18 novembre 1830 ;

Vu l'ordonnance du 31 décembre 1846, article 5 ;

Vu l'arrêté du 26 mai 1854 ;

Vu l'arrêté du 30 novembre 1865 ;

Vu l'arrêté du 2 février 1866 ;

Vu l'avis du Conseil de perfectionnement de l'École nationale des chartes en date du 10 février 1881,

Arrête :

Article premier. — Les élèves de chacune des années de l'École des chartes subissent annuellement deux examens : l'un au temps de Pâques, l'autre à la clôture des cours.

A la fin de la troisième année, les élèves dont l'aptitude a été constatée par les deux examens réglementaires sont admis à l'épreuve de la thèse dans les formes et conditions déterminées par l'arrêté ministériel du 2 février 1866.

Art. 2. — Chacun des deux examens de chaque année porte :

1° Sur la lecture et l'interprétation de documents écrits ;

2° Sur des questions tirées de la matière des cours.

Art. 3. — L'examen de Pâques est fait par le directeur et les professeurs, auxquels les membres du Conseil de perfectionnement sont invités à s'adjoindre.

Le mode d'examen est déterminé par les examinateurs.

Le résultat de chaque épreuve est exprimé par un chiffre qui n'excédera pas le quart du maximum assigné à l'épreuve correspondante dans les examens de fin d'année.

Art. 4. — L'examen de fin d'année est fait par le conseil de perfectionnement assisté du corps des professeurs.

Il consiste, pour chacune des promotions, en deux épreuves : l'une orale, l'autre écrite.

Avant d'y procéder, le conseil s'assure de l'assiduité des élèves aux leçons des professeurs, d'après le relevé fait sur les registres de présence. L'exclusion pourra être prononcée contre ceux des élèves dont l'assiduité n'aurait pas été suffisante.

Art. 5. — L'examen oral consiste, savoir :

Pour les élèves de 1re année.

1° Dans le déchiffrement d'une charte latine et d'une charte française ;

2° Dans la traduction d'une charte latine ;

3° Dans des interrogations sur la chronologie historique et sur la matière du cours de langues romanes.

Pour les élèves de 2e année.

1° Dans le déchiffrement d'un texte du moyen âge ;

2° Dans les interrogations sur la matière des cours de diplomatique, d'histoire des institutions et de classement des archives.

Pour les élèves de 3e année.

1° Dans le déchiffrement d'un texte du moyen âge;
2° Dans des interrogations sur la matière des cours de droit et d'archéologie.

Art. 6. — L'examen écrit consiste, savoir :

Pour les élèves de 1re année.

1° Dans la transcription d'un texte latin ;
2° Dans la transcription d'un texte provençal;
3° Dans la traduction d'un texte latin imprimé ;
4° Dans la traduction d'un texte provençal imprimé ;
5° Dans une question tirée du cours de bibliographie.

Pour les élèves de 2e année.

1° Dans la transcription d'un texte du moyen âge ;
2° Dans la traduction d'un texte latin imprimé ;
3° Dans l'analyse sommaire d'un autre texte imprimé ;
4° Dans une question tirée du cours de diplomatique ;
5° Dans une question tirée du cours d'histoire des institutions.

Pour les élèves de 3e année.

1° Dans la transcription d'un texte du moyen âge ;
2° Dans une question tirée du cours de droit ;
3° Dans une question tirée du cours d'archéologie.

Art. 7. — Les Chartes et autres textes qui doivent faire le sujet de l'examen sont choisis par le directeur et soumis par lui à l'approbation du conseil de perfectionnement.

Pour l'examen oral et écrit, chaque professeur propose sur les matières de son cours plusieurs questions, entre lesquelles le conseil fait un choix.

Art. 8. — Les Chartes, textes et questions destinés à l'épreuve écrite sont renfermés dans une enveloppe scellée, qui n'est ouverte qu'au moment de la composition.

Art. 9. — Pour chacune des deux épreuves, le jury se partage en autant de commissions qu'il y a de matières comprises dans l'examen.

Chaque commission exprime le résultat de l'épreuve qu'elle a jugée d'après le tarif de points fixé d'avance par le conseil.

Art. 10. — Deux listes distinctes sont dressées par ordre de mérite : l'une pour l'épreuve écrite et l'autre pour l'épreuve orale.

La première de ces listes est dressée à l'aide des devises, avant l'ouverture des enveloppes qui contiennent le nom de chacun des élèves et la devise qui lui est échue, ainsi qu'il est réglé ci-après par l'article 17.

Art. 11. — Lorsque les noms des élèves sont substitués aux devises, les deux listes précédentes sont combinées avec les résultats de l'examen de Pâques pour former la liste définitive qui fixe le rang des élèves dans chaque promotion, sauf ce qui est prescrit par l'article 12, § 3, pour les élèves de 3e année.

En cas d'égalité dans les chiffres obtenus par la commission des listes provisoires, la composition écrite l'emporte sur l'épreuve orale.

Art. 12. — L'aptitude des élèves d'une année à passer aux études de l'année suivante est décidée à la majorité des voix par le jury, qui exprime son suffrage en commençant par l'élève placé le dernier sur la liste définitive.

Si le vote est défavorable à cet élève, la même question se pose et le vote se renouvelle au sujet de l'avant-dernier, et ainsi de suite en remontant jusqu'à ce qu'on arrive à un élève qui soit déclaré admissible.

Toutefois, la nullité ou même l'insuffisance d'une épreuve peut empêcher l'admission d'un élève, quel que soit le rang par lui obtenu.

A l'égard des élèves de troisième année, le vote a uniquement pour objet de déclarer l'admissibilité à l'épreuve de la thèse, et les résultats partiels ne sont combinés qu'en vue de procéder au vote sur cette question.

Ces résultats sont tenus secrets et réservés pour être combinés plus tard avec le chiffre à fournir par l'épreuve de la thèse.

La liste d'admissibilité à l'épreuve de la thèse est dressée et affichée dans l'ordre alphabétique des noms des élèves.

Art. 13. — A l'épreuve orale, les mêmes questions devant être posées à tous les élèves de chaque promotion, ceux-ci demeurent éloignés de la salle d'examen et se tiennent dans une pièce qui leur est assignée, jusqu'au moment où vient leur tour d'être interrogés.

Art. 14. — Pour l'épreuve écrite, il est interdit aux élèves de se servir de livres, de manuscrits, de résumés ou de notes de quelque nature qu'ils soient.

Ceux qui en ont apporté doivent, dès l'ouverture de la séance, les remettre au professeur chargé de la surveillance.

Quiconque contrevient à cette disposition est exclu du concours.

Art. 15. — Il est également interdit aux élèves, et sous la même peine, de communiquer entre eux ou avec qui que ce soit, verbalement ou par écrit.

Ils ne doivent pas sortir de l'établissement pendant la durée des compositions.

Art. 16. — A l'ouverture de la séance et avant de faire connaître le sujet des compositions, le professeur chargé de la surveillance lit à haute voix les deux articles précédents.

Il annonce en même temps l'heure à laquelle les compositions devront être terminées

Art. 17. — A l'ouverture de la séance, le professeur chargé de la surveillance remet à chaque élève une enveloppe renfermant un bulletin sur lequel est tracée une devise.

L'élève devra écrire son nom au-dessous de la devise, puis enfermer le bulletin dans l'enveloppe.

Il devra inscrire la même devise sur chacun des feuillets qui contiendront les différentes parties de sa composition.

L'infraction à ces dispositions entraîne l'exclusion.

Art. 18. — A la clôture de la séance, le professeur surveillant réunit toutes les compositions sous autant d'enveloppes qu'il y aura eu de sujets proposés, et il scelle immédiatement chacune de ces enveloppes.

Il renferme sous un autre pli, qu'il scelle également, les enveloppes contenant les noms des élèves.

Enfin, il rédige un procès-verbal de la séance, où sont consignés les noms des élèves présents, l'indication de la place occupée par chacun d'eux aux tables où ils ont été assis, les infractions au règlement qui auraient été commises et toute autre circonstance qui mériterait d'être signalée.

Art. 19. — Sont abrogées les dispositions contraires au présent arrêté.

Paris, le 19 mars 1881.

JULES FERRY.

DÉCRET DU 23 FÉVRIER 1881

Le collège de Cherbourg est déclaré lycée national.

RÉGIME DES BOURSES NATIONALES. INSTRUCTIONS POUR L'EXÉCUTION DU DÉCRET DU 19 JANVIER 1881 ET DE L'ARRÊTÉ DU 30 DU MÊME MOIS

Paris, le 5 avril 1881.

Monsieur le Recteur,

En vous adressant des exemplaires du décret du 19 janvier dernier et de l'arrêté du 30 du même mois qui ont modifié en certains points le régime des bourses, je vous ai annoncé l'envoi ultérieur d'instructions spéciales pour vous faire connaître le sens ou le but des dispositions nouvelles, et pour vous guider dans leur application. Pour plus de clarté, je diviserai ces instructions en deux parties, comprenant, l'une tout ce qui se rapporte à la concession des bourses (titres des postulants, conditions d'âge et d'examen à exiger des candidats), l'autre tout ce qui suit cette concession (promotions de bourse, prolongations d'études, etc.).

I

L'article 1er du décret du 19 janvier 1881, en créant des bourses de demi-pensionnat, donne satisfaction à un vœu souvent exprimé par des pères de famille et par des chefs d'établissements universitaires. Ces bourses, en effet, conviennent aux personnes qui, si elles n'obtenaient qu'une demi-bourse d'internat, seraient incapables de payer l'autre moitié de frais de pension restée à leur charge, et à celles aussi qui, tout en désirant procurer à leurs enfants les bénéfices de l'éducation en commun, tiennent pourtant à leur conserver les directions morales de la famille, ou l'avantage de certains soins particuliers que nécessite leur état de santé.

Quant à la création des bourses d'externat, elle a été faite surtout dans l'intérêt de la caisse des lycées, pour laquelle la gratuité de l'externat proprement dite était devenue, en ces derniers temps, une charge très lourde. Cette gratuité, il est vrai, continuera d'exister; mais elle se resserrera bientôt, en deçà même du dixième réglementaire, dans des limites de plus en plus étroites. En effet, indépendamment des radiations que, de concert avec les professeurs, les proviseurs seront sans doute conduits à proposer pour insuffisance de travail et de progrès, les élèves qui auront obtenu récemment ou qui obtiendront plus tard l'exemption des frais d'études pour une année scolaire, devront être avertis que si, à l'expiration de ce terme, ils n'ont pas subi avec succès l'examen des aspirants aux bourses, cette faveur leur sera retirée. Les familles n'ayant plus, dès lors, aucune raison de rechercher les exonérations sans conditions d'examen, le nombre de celles-ci, selon toute apparence, diminuera sensiblement dès l'année prochaine.

L'article 1er du décret précité renferme encore une innovation assez importante, en ce qui regarde les conditions à exiger de ceux qui demandent la concession de bourses nationales. La législation antérieure réservait exclusivement ces bourses aux fils de fonctionnaires civils et militaires dépourvus de fortune; aujourd'hui, les principaux titres à l'obtention d'une bourse sont l'aptitude constatée du candidat et l'insuffisance des ressources de sa famille pour le faire élever dans un lycée ou un collège de l'Etat : les services publics ne viennent qu'en seconde ligne et par surcroît. A ce propos, je vous prie de remarquer, Monsieur le Recteur, que le mot « famille » a été employé à dessein dans le décret; ayant un sens plus étendu que le mot « parents », qui désigne plus particulièrement le père et la mère, il doit

permettre, dans la pensée du Conseil supérieur, d'accorder des bourses aux descendants et même aux alliés d'hommes ou de femmes illustres à un titre quelconque.

L'examen d'aptitude, étant subi dans des conditions tout à fait sérieuses, a paru présenter toutes les garanties désirables d'une bonne répartition des bourses de l'Etat ; c'est pourquoi il a été préféré au concours qui, souvent moins équitable au fond, en dépit de séduisantes apparences, a d'ailleurs l'inconvénient, par suite de sa localisation nécessaire dans le cercle du département, de gêner, en certains cas, l'action de l'administration universitaire.

Cet inconvénient n'existant pas pour les bourses des départements et des communes, il est loisible aux autorités compétentes de les mettre au concours, à la condition, toutefois, que les candidats aient, au préalable, satisfait à l'examen réglementaire ; en imposant cette condition, on a eu pour but de maintenir un niveau d'épreuves communes.

L'article 8 du décret, qui soumet au même examen les candidats aux bourses de fondations particulières, ne fait que consacrer une jurisprudence en vigueur depuis longtemps.

L'article 9, relatif aux examens pour les bourses que les départements entretiennent dans des écoles secondaires libres, préviendra le retour de certaines difficultés d'interprétation auxquelles a donné lieu l'article 45 de la loi du 10 août 1871.

L'article 10 est spécial à l'Algérie. Depuis 1848 les boursiers du lycée d'Alger étaient nommés par un arrêté ministériel. Ce mode de nomination faisait obstacle au roulement nécessaire entre les boursiers de la colonie, nommés par un simple arrêté, et ceux de la métropole, nommés par décret. Ce roulement ne sera plus subordonné désormais qu'aux convenances budgétaires.

Conformément à l'article 6 du décret, l'arrêté ministériel du 30 janvier 1881 a réglé tout le détail des examens à subir par les candidats aux bourses.

L'article 1er de cet arrêté détermine la composition des jurys. Je crois inutile d'insister sur ce point.

La nouveauté de l'article 3 réside dans l'établissement d'autant de séries qu'il y a d'années de cours dans l'enseignement classique ou dans l'enseignement spécial. Ce système, au moins pour l'enseignement classique, a semblé plus concordant que l'ancien avec la réforme du plan d'études littéraires, et le plus propre aussi à faire apprécier l'aptitude des candidats.

La limite d'âge, pour chaque série de candidats, est reportée du 1er octobre au 1er janvier : cette dernière époque a été généralement adoptée pour les examens d'admission aux grandes écoles du gouvernement.

Aucune dispense d'âge ne sera accordée. Vous voudrez bien ne laisser aux familles aucune illusion à cet égard.

Aux termes de l'article 6, l'épreuve écrite, consistant en deux exercices ou compositions, est éliminatoire. Toute latitude a paru devoir être laissée aux jurys d'examen pour fixer la durée de cette épreuve, ainsi que le nombre de fautes qui entraînera l'élimination. Je me borne à recommander que la sévérité des juges se mesure équitablement à l'âge du candidat et à l'importance relative de la classe en vue de laquelle il se présente.

Les jurys d'examen, pour que leurs délibérations soient régulières, devront compter trois membres présents, le président non compris.

Les deux compositions écrites pourront être corrigées, chacune, par un seul membre du jury ; mais la correction sera soumise au jugement du bureau, qui décidera et signera le procès-verbal.

Les copies des candidats seront, en cas de réclamation, conservées pendant un an, pour m'être adressées, s'il y a lieu.

Les matières de l'épreuve orale, dans les examens se rapportant aux diverses classes, se répartissent en quatre séries, savoir : lettres, sciences,

histoire et géographie, et langues vivantes. D'après le second paragraphe de l'article 8, le minimum de points exigé pour l'admission définitive du candidat est de cinq pour chaque série, et par conséquent de vingt pour les quatre séries réunies. Toutefois, comme, aux termes de l'article 9, les candidats âgés de moins de treize ans au 1er janvier, pour l'enseignement classique, et de moins de quatorze ans, pour l'enseignement spécial, ne sont pas interrogés sur les langues vivantes, le minimum de points doit, pour eux, être réduit d'un quart.

L'article 2 non seulement consacre le privilège accordé, dans la pratique, aux candidats bacheliers ès lettres ou ès sciences, mais encore l'étend aux candidats munis du diplôme d'études de l'enseignement spécial : toutefois ce dernier avantage n'est applicable qu'aux bourses de cet enseignement.

Le passage des boursiers des cours spéciaux dans les cours classiques, et réciproquement, se trouve maintenant régularisé par l'article 12.

II

L'article 11 du décret du 19 janvier 1881 associe l'assemblée des professeurs à l'établissement du tableau d'honneur où doivent figurer les boursiers pour obtenir soit une promotion, soit une prolongation d'études. Cette disposition, qui n'enlève rien à la légitime autorité des chefs d'établissement, permettra aux maîtres d'intervenir plus directement en faveur des élèves dont ils ont pu apprécier les travaux et la conduite.

L'article 12, qui élève à dix-huit ans la limite d'âge pour l'admission des boursiers en philosophie, a été inspiré par la pensée qu'ils aborderont cette classe avec un esprit plus mûr et mieux préparé. On m'a demandé si cette disposition, dont l'effet sera d'augmenter d'une année la durée normale d'une bourse, est applicable aux élèves du gouvernement nommés avant le décret du 19 janvier 1881. Elle est applicable à ceux de ces élèves qui, à dix-huit ans, n'auront pas encore commencé leur philosophie : les autres demeureront soumis aux règles du décret du 10 avril 1852, concernant les prolongations d'études; toutefois, bénéficiant de l'article 12 (§ 2) du décret du 19 janvier 1881, ils pourront obtenir une troisième prolongation, s'ils ont été déclarés admissibles à l'une des grandes écoles du gouvernement.

Quant aux élèves boursiers de l'enseignement spécial, dont la nomination est antérieure au nouveau règlement sur les bourses, on continuera de leur appliquer les dispositions de la circulaire ministérielle du 30 novembre 1879, portant « que des prolongations d'études au delà de seize ans peuvent être données exceptionnellement à de bons élèves qui, inscrits d'ailleurs au tableau d'honneur des boursiers, en auraient un réel besoin pour terminer soit leurs études, soit leur préparation à l'examen du diplôme spécial. »

L'article 13 (§ 2) du décret du 19 janvier dispose que, « en cas d'insubordination habituelle, de paresse invétérée ou d'incapacité notoire, l'élève boursier peut, après deux avertissements notifiés à la famille, être privé de sa bourse ». Cette disposition, empruntée à d'anciens règlements universitaires, répond à un vœu qu'émettait récemment la législature en votant de nouveaux crédits pour les bourses de l'État dans les lycées et les collèges. Elle doit être rigoureusement appliquée.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Le Gérant : G. MASSON.

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 11075.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

DE L'ORGANISATION GÉNÉRALE DES ÉCOLES SECONDAIRES EN PRUSSE [1]

L'État moderne, qui tâche d'étendre son autorité centrale sur toutes choses, est arrivé assez tard en Prusse à régler la question des écoles d'une manière uniforme et par l'intervention de l'État. Plusieurs gymnases allemands datent de loin, en partie de l'année 1600. De célèbres savants ou de puissants évêques avaient encouragé la fondation de ces écoles ; des villes ou des princes en avaient été les fondateurs et les protecteurs ; aussi avaient-ils le droit de nommer les professeurs et les recteurs. La valeur intrinsèque de ces écoles, qui étaient isolées, variait beaucoup. Plusieurs écoles étaient aussi estimées que recherchées, parce qu'elles étaient gouvernées par un recteur qui était bien connu, grâce à sa *latinitas* et à son *stylus*. Lorsqu'il mourait, et qu'il avait un successeur moins célèbre, la foule des étudiants se dispersait quelquefois. Parfois aussi une maladie épidémique ou une peste

(1) Les écoles secondaires comprennent : 1° Les gymnases ; 2° les Écoles réales ; 3° les Écoles industrielles ; elles ne comprennent pas les Écoles spéciales, qui n'ont pas pour but l'éducation générale, mais ont une utilité spéciale pour l'armée, la marine, l'industrie, la médecine, la jurisprudence, etc.

avait pour effet de ruiner une école, dont l'état était déjà si précaire.

De tels accidents montrent qu'une plus vaste organisation était à désirer pour l'avenir, si l'on voulait obtenir des écoles une instruction publique d'un mérite durable. Ce fait s'accomplit en Prusse dans la période de 1794 à 1817. A cette époque, où l'État prussien apporta les plus grandes réformes dans toutes ses parties, au milieu de cruelles défaites et de brillantes victoires, la direction des écoles supérieures (1) fut rattachée à l'autorité centrale de l'État. Par une ordonnance du 3 novembre 1817, le roi créa un ministère spécial pour les affaires du culte et de l'instruction ; cette création, disait-il, est motivée par la « grandeur et l'importance » de ces matières. Ce ministre des cultes et de l'instruction a été d'abord ministre d'une royauté absolue, ensuite, à partir de 1848, ministre d'une royauté constitutionnelle ; il a toujours été le chef suprême de toutes les écoles, publiques ou privées, laïques et congréganistes.

Chez d'autres peuples, on aurait pu s'attendre que ce changement amenât dans l'organisation scolaire un bouleversement de toutes les relations existantes ; on aurait pu craindre que les partis politiques et religieux ne fissent une vive opposition à ce changement. Mais la nouvelle organisation prussienne procéda avec beaucoup de prudence, et le changement ne se fit que graduellement. Les anciens *patrons* et protecteurs des écoles supérieures conservèrent presque partout leurs droits. Ils purent choisir toujours les professeurs et les directeurs, mais en les prenant parmi ceux qui avaient passé un examen prescrit par le ministre. La personne choisie devait en outre recevoir l'investiture du ministre, et offrir certaines garanties politiques et morales. D'autre part, une grande variété et une grande liberté se maintinrent pendant longtemps dans les écoles supérieures. Il en est encore de même. Par exemple, aucun ministre prussien n'a jugé convenable, jusqu'à présent, de fixer aux gymnases prussiens un plan d'étude détaillé, où les devoirs seraient donnés pour chaque année scolaire. Cela paraîtra étonnant, mais c'est ainsi. On fixe bien le nombre des leçons dans chaque spécialité et dans chaque classe, mais c'est tout. Les conditions exigées pour l'examen de *maturité* (baccalauréat) sont, il est vrai, fixées à l'avance. Mais on ne trace pas la voie à suivre pour arriver à ce dernier but. D'ailleurs chaque école doit s'acheminer vers ce résultat final, et grâce à une longue

(1) Ce mot est pris dans le sens allemand, qui ne s'applique pas aux Universités.

pratique, elles accomplissent, de plus en plus, leur course de la même manière. Mais tout cela n'est encore qu'à l'état d'évolution.

Il resta dans les habitudes prussiennes de conserver et de respecter la diversité des écoles, parce que les traditions historiques, et non l'arbitraire, y faisaient loi en général; on respectait surtout leur organisation religieuse; en effet, l'État prussien avait appris de bonne heure à laisser chacun faire son salut à sa manière. On accorda aux évêques et aux consistoires supérieurs une grande influence sur les écoles supérieures, et non seulement sur le choix des livres religieux, mais aussi sur les croyances des individus. Il en est encore presque de même. On ne laissait nulle part un athée ou un incrédule comme professeur; la plupart du temps, les juifs furent aussi exclus des écoles supérieures qui donnaient l'enseignement aux élèves chrétiens. Maintenant on n'est plus aussi timoré en ce qui concerne les études littéraires et les mathématiques; mais, en général, le public et l'administration exigent encore que les juifs n'aient accès aux écoles que dans de modestes proportions. Grâce à la marche prudente de l'administration ministérielle, les grandes Églises et même les partis politiques reçurent une satisfaction suffisante.

Les dispositions changèrent quelque peu lorsque les grandes puissances crurent devoir exercer une forte pression sur les peuples, sous la direction de Metternich, particulièrement de 1836 à 1848. Une vive opposition s'éleva en Prusse contre la manière dont on traitait les écoles supérieures et l'instruction en général. Mais, chose assez étonnante, cette opposition ne comprit pas complètement ce qui était en question. L'origine du mal était dans la centralisation même, qui, conçue dans un esprit absolu, ne peut pourvoir suffisamment aux intérêts légitimes des écoles. L'éducation doit servir aux familles, aux communes, aux Églises, à l'État, et ce n'est pas pour elle un état idéal, de n'être soumise qu'à l'État. On aurait dû trouver une forme d'administration où tous les éléments auraient été convenablement représentés.

Mais ce n'était pas ce que le parti libéral demandait; il consentait à déférer au ministre l'administration centrale et souveraine des écoles, pourvu que le ministre fût pris dans ses rangs. Si, par exemple, le roi avait nommé un libre-penseur au lieu du ministre Eichhorn, les radicaux auraient été satisfaits, et s'ils voyaient un jour la possibilité de faire parvenir un homme de leur parti à la direction centrale, les libéraux se préparaient à enlever aux autres éléments privilégiés, particulièrement aux Eglises, le droit qu'ils exerçaient encore sur les écoles.

Ayant l'intention, non de proposer une réforme de l'administration scolaire, mais de présenter les choses comme elles s'offrent à nous, nous répéterons que le ministre est à la tête des écoles supérieures. Le ministre juge de son autorité à lui. Les conseillers ne sont que ses organes *techniques,* sans avoir de responsabilité politique. Ses décrets ne sont pas des actes législatifs; chacun peut les combattre devant les cours de justice. Mais ils ont une autorité décisive dans toute l'étendue de l'administration scolaire. Ces conseillers sont, autant que l'exigent les intérêts de l'enseignement, d'anciens directeurs des écoles supérieures, des hommes ayant l'expérience pratique de tout le service, des savants dans leur spécialité. L'un (actuellement Bonitz) est chargé plus particulièrement des provinces et des écoles protestantes; l'autre (actuellement Stauder), des écoles catholiques ; un autre conseiller a dans ses attributions les études modernes et techniques des écoles supérieures. Les ministres conservent ces conseillers le plus longtemps possible. Même lorsque le ministre change, les conseillers restent en fonctions. Ces personnages, qui visitent souvent les provinces, amassent ainsi une quantité de connaissances. Une précieuse stabilité dans les tendances administratives du ministère est la salutaire conséquence de ce système (c'est ainsi que le docteur Joh. Schulze fut conseiller du ministre de 1818 à 1858, le docteur L. Wiese de 1852 à 1875). Cette habitude est juste le contraire de ce qui prévaut dans quelques petits cantons, où l'on change tous les fonctionnaires quand un ministre ou le système changent.

Bien que nous disions plus haut que les ordres du ministre de l'instruction publique n'avaient pas le caractère de lois, il y a cependant en Prusse une quantité d'arrêtés législatifs sur l'instruction; cela va de soi d'ailleurs. On les a souvent cités. Ils forment trois groupes : 1° les articles de l'*allgemeines Landrecht* de l'année 1794, qui ont force de loi dans presque toute la Prusse; 2° les articles de la Constitution du 31 janvier 1850; 3° la loi du 11 mars 1872, sur l'inspection des écoles. C'est déjà suffisant pour le ministre. La loi citée en dernier lieu était fort nécessaire; car les prêtres des deux Églises croyaient avoir, comme chefs de ces mêmes Églises, le droit d'inspecter et de diriger les écoles primaires, et non pas seulement celui de diriger l'instruction religieuse. Grâce à cette loi, l'État a écarté leurs prétentions. Le cas était pressant : en Pologne, les prêtres catholiques abusaient tellement de leur prétendu droit, qu'ils n'inculquaient aux enfants que la langue et les idées polonaises; des motifs politiques devaient faire cesser cet abus. En réalité, le ministre confie encore le plus

souvent aux prêtres l'inspection des écoles primaires, conformément aux prescriptions de l'État. Et c'est là un fait normal.

Les lois que nous avons citées sont encore insuffisantes sous certains rapports, et depuis longtemps on réclame une *loi complète* d'enseignement; le principal motif de cette insuffisance est que, avec l'organisation actuelle, trop de choses dépendent : 1° de la bonne volonté de l'administration; 2° du budget du ministre des finances. L'État, qui règle certaines dispositions, doit aussi être obligé à fournir, dans tous les cas, les fonds nécessaires. C'est là qu'est la difficulté. Sous ce rapport, la loi d'enseignement est importante pour l'instruction primaire, mais pour les écoles supérieures, il n'y a aucune nécessité urgente.

Les attributions du ministre se divisent à peu près de la manière suivante d'après la loi du 13 mai 1867 : 1° le ministre règle les examens, fixe les privilèges accordés pour les services civils et militaires, qui dépendent des examens : 2° il arrête les traitements et la rétribution scolaire; 3° il fixe les plans d'études; 4° il nomme aux emplois de conseiller scolaire, d'inspecteur d'écoles, de directeur et de professeur des classes supérieures; 5° si une école supérieure est entretenue par une ville ou un autre protecteur, le ministre n'a pas le droit de nommer le personnel, mais de confirmer ou d'annuler les choix; 6° le ministre règle l'organisation des écoles privées; 7° l'admission des nouveaux livres scolaires; 8° les pensions et l'*emeritat* du corps enseignant.

Tels sont les principaux points sur lesquels s'exerce sa compétence; mais il peut juger exceptionnellement toutes les autres affaires, lorsqu'il s'élève quelque difficulté. Puis vient immédiatement l'administration des écoles supérieures, en ce qui concerne la *province*. On sait que la Prusse en a à présent 12, comprenant une population de 2 à 3 millions 3/4 d'habitants. Les provinces, en possession pour la plupart d'une Université complète, ont eu en général un développement qui leur était propre, et ne sont pas une simple création artificielle de l'administration. Une part est faite aux écoles supérieures dans cette administration provinciale, dont le chef est le « Président supérieur », un puissant personnage : une autorité intermédiaire existe ainsi entre le ministre et les directeurs d'école. Cette autorité a une grande importance et exerce un contrôle spécial sur les écoles. Elle nomme les jeunes professeurs, environ les deux tiers du corps enseignant; elle contrôle l'examen de baccalauréat, règle les plans spéciaux de l'enseignement, en un mot toute la vie intérieure et extérieure de l'école est sous sa garde et sous sa direction. Habituellement, dans chaque conseil de

province, deux ou trois conseillers sont désignés pour les écoles supérieures; ils sont choisis parmi les anciens directeurs et on a égard aux diversités de cultes de la province.

L'influence municipale exercée sur les gymnases est en général peu considérable dans les villes qui ne payent rien ou peu de chose pour ces établissements. Lorsqu'une ville a fondé une école secondaire, elle la paye en entier ou presque en entier; de sorte que l'État ne paye qu'un supplément; l'État n'est qu'un *compatron* et la ville a le rôle principal. C'est assez souvent le cas dans les grandes villes.

Berlin, par exemple, a 10 gymnases et 9 écoles réales (en dehors des 4 gymnases royaux et de l'École réale royale). En pareille circonstance, c'est à l'administration municipale qu'il appartient de régler toute la vie extérieure des écoles et de nommer les professeurs. Mais le mécanisme intérieur de ces écoles municipales est réglé exactement comme l'exigent les règlements de l'État, et un étranger ne trouvera aucune différence entre les écoles municipales et celles de l'État. Si une ville négligeait une partie importante du règlement général, par exemple par insuffisance d'argent, le ministre pourrait retirer à l'école les droits de la catégorie à laquelle elle appartient. L'école se dissoudrait alors ou passerait sous l'autorité de l'État.

Nous avons déjà parlé d'une manière générale de l'influence des *Églises* sur les écoles supérieures. Cette influence est peu importante. Toutes les écoles sont obligées de faire donner l'instruction religieuse aux élèves chrétiens (quelques écoles comportent aussi l'enseignement israélite, quand le besoin s'en fait sentir). Aucun père n'a le droit de faire élever son enfant sans instruction religieuse, même s'il ne professe lui-même aucune religion. Les professeurs de religion ne sont prêtres qu'en petit nombre, mais ils doivent être examinés par l'Église à laquelle ils appartiennent. Nous ne parlons pas ici de ce qu'on appelle *Missio canonica*. Cette mission, telle qu'elle a été exercée récemment, est devenue peu à peu une simple chicane intentée à l'État. En Prusse, l'enseignement religieux est à la charge de l'État, comme l'autre enseignement, et il est donné selon les croyances personnelles, sous la direction des Églises. Les Églises peuvent contrôler l'instruction religieuse par l'organe des évêques et des surintendants généraux, et les autorités protestantes font usage de ce droit environ tous les deux ans. Elles n'ont en ce cas rien à changer ou à décider directement; mais on entend volontiers leurs demandes et leurs plaintes, quand elles se bornent aux affaires religieuses.

Les internats ecclésiastiques ou *convictorien*, ou encore *petits séminaires catholiques*, qui étaient rattachés aux écoles supérieures, ne sont plus autorisés en Prusse. Il y a encore plusieurs établissements strictement catholiques qui sont aussi des internats pour la noblesse catholique, comme à Bedbourg (province Rhénane). Mais ils n'appartiennent pas à l'Église catholique, et ils sont soumis à l'État comme les autres établissements. D'autres États catholiques par excellence, et où l'Église catholique protège et respecte les tendances nationales, ont adopté d'autres dispositions ; mais la Prusse, qui est en majeure partie protestante et qui est le principal point d'appui du protestantisme, devait, on le sait, se défendre contre une attaque toujours plus serrée des ultramontains. La Prusse devait écarter tout ce qui, dans l'enseignement supérieur, pouvait nuire au développement intellectuel et moral de la nation.

En terminant, nous ne pouvons passer sous silence la place qu'occupent les Universités dans l'organisation des écoles supérieures. Le ministre nomme toujours le 1er janvier une commission d'examen dans chaque Université. Cette commission se compose de dix ou douze professeurs de l'Université, auxquels on ajoute parfois des conseillers ou des directeurs de gymnases. La philologie classique, la philologie moderne, la pédagogie, la philosophie, l'histoire, la géographie, les mathématiques, la physique, la chimie, l'histoire naturelle, sont représentées dans cette commission. Les jeunes gens qui, à la fin de leurs études universitaires, doivent être nommés professeurs dans les écoles secondaires, s'adressent à la commission de la province où ils veulent être nommés. La commission leur donne d'abord à faire deux grandes dissertations écrites, et lorsqu'ils les ont remises, ils subissent l'examen oral. On apprend ainsi dans quelle spécialité et dans quelle classe le candidat peut enseigner. Ce diplôme, qui peut d'ailleurs être étendu plus tard par un nouvel examen, permet de subir l'année de stage ; après cette année, l'école dans le corps enseignant de laquelle le candidat était entré, rend un jugement sur sa capacité d'enseignement secondaire.

Ces commissions scientifiques ont encore une autre fonction. Quand les élèves d'un gymnase ont passé l'examen de maturité et sont envoyés dans une Université, les dissertations écrites (six à sept) faites en vue de cet examen sont corrigées par les professeurs compétents, et envoyées à cette commission de l'Université. La commission décide si les devoirs ont été bien choisis, si la correction a été bien faite et avec une sévérité suffisante, si les

examinateurs ont estimé à leur juste valeur les dissertations qu'ils avaient à juger. Cette disposition a quelque chose d'odieux et produit parfois de singuliers résultats, mais en général elle a un heureux effet; elle conserve une certaine activité dans les corps enseignants et un certain accord dans les connaissances exigées aux examens des diverses écoles.

Dr HOLLENBERG,
Directeur du gymnase de Saarbrück.

L'ENSEIGNEMENT

DE LA

LITTÉRATURE FRANÇAISE

DANS

LES FACULTÉS DES LETTRES (1)

Il est entendu tout d'abord que la Faculté des lettres dont la Société s'occupe de tracer le plan et de discuter les futurs programmes est une Faculté normale, idéale, et même un peu chimérique. Je veux dire par là qu'examinant les nécessités de l'enseignement en elles-mêmes, et sans autrement se soucier des difficultés, administratives ou financières, que pourrait rencontrer la réalisation entière de ses vœux, la Société se propose d'étudier avant tout ce que devrait être une Faculté des lettres pour répondre aux exigences légitimes de la science et de l'érudition contemporaines. Car, une fois les programmes ainsi tracés, il sera toujours facile de ne les appeler à l'existence que par portions successives et de ne les mettre en vigueur qu'au fur et à mesure de ce que permettront les circonstances et les ressources.

On peut considérer que trois sortes d'auditeurs épuiseront le public possible d'une Faculté des lettres.

En premier lieu, des auditeurs bénévoles, gens de loisir, étudiants en droit, ou même en médecine, amateurs de tout sexe et de tout âge, qui viendront là chercher un complément d'éducation littéraire, une occasion de se frotter de science, ou tout simplement un prétexte de s'intéresser à quelque chose de plus intellectuel que n'est et ne peut être l'objet ordinaire de leurs occupations.

(1) Ce rapport a été lu dans une réunion de la section des lettres, sous la présidence de M. Gaston Paris, le vendredi 28 mai. Il a été tenu compte dans la présente rédaction des observations échangées à la suite d'une première lecture, et les conclusions ont été modifiées dans un sens à peu près conforme aux intentions de la section.

Évidemment, entre tous nos auditeurs, voilà bien ceux dont nous devrons tenir le moins de compte. J'estime cependant qu'il serait mauvais de ne pas faire quelque chose pour eux, et plus mauvais encore de combiner tout un ensemble de moyens stratégiques pour les écarter impitoyablement d'une Sorbonne ou d'un Collège de France.

Viennent ensuite des auditeurs déjà mieux préparés, moins divers, destinés par provenance à la carrière de l'enseignement, et, pour mieux fixer encore les idées, à la carrière de l'enseignement secondaire. Ce sont eux peut-être qui devront former, dans toute Faculté des lettres, le fond de l'auditoire. Et, par conséquent, c'est à leur usage particulier que l'on se préoccupera, tout d'abord, d'approprier les programmes.

Enfin, quelques auditeurs de choix, dont on aura préalablement éprouvé les aptitudes, se grouperont autour des maîtres pour devenir après eux les continuateurs d'une tradition une fois fortement établie, les héritiers, autant qu'il se pourra, de la manière inaugurée par quelque professeur plus illustre, en tout cas, et d'un seul mot, le séminaire où l'enseignement supérieur soit assuré de pouvoir toujours se recruter. Faute d'un groupe ainsi constitué solidement autour de telle chaire, on a vu des maîtres disparaître sans laisser après eux le moindre successeur, et faute de ce successeur, la chaire occupée, plus ou moins longtemps, par un enseignement presque étranger à l'objet de son institution primitive. Si peu nombreux que dussent être ces auditeurs, puisqu'il faut qu'ils existent, il faut que quelques parties des programmes leur soient spécialement assignées.

Or, si je ne me trompe, — et si je ne prends pas un goût d'arrangement artificiel pour une réalité, — la coïncidence est parfaite entre les exigences de ces trois catégories d'auditeurs, d'une part, et de l'autre, les exigences de l'enseignement de la littérature française, pris en lui-même, pour lui-même, et indépendamment de toute nature d'auditoire.

En effet, comme on n'inculque aux gens ni le génie, ni le talent, et que même c'est une entreprise difficile déjà que de vouloir leur former le goût, l'enseignement de la littérature ne peut et ne doit être donné que du point de vue purement historique. Histoire des textes, histoire de la langue, histoire des œuvres et des idées ou, pour mieux dire, histoire des idées par les œuvres, telles seraient donc les trois grandes divisions de l'histoire de la littérature, et nous ne voyons pas ce qu'elles laisseraient en dehors d'elles. La rhétorique elle-même, considérée comme l'art d'inter-

préter les textes avec sûreté tout autant que comme l'art d'écrire à peu près correctement, se rattacherait utilement à l'histoire de la langue, ou plutôt, l'en séparer, ce serait comme la vider de sa moelle et n'en retenir véritablement que l'écorce.

Examinons un peu plus en détail ce que comporterait le programme de chacun de ces trois enseignements.

I. — Histoire des textes

Ce ne sont pas seulement les textes grecs et latins, comme on sait, dont la constitution exige tous les procédés d'une critique exacte, méticuleuse et même vétilleuse, ce ne sont pas seulement les textes du moyen âge, ce sont nos textes classiques eux-mêmes. On en sait les mémorables exemples. Combien y a-t-il de temps écoulé que l'on admirait de bonne foi Pascal à travers Nicole, Mme de Sévigné sous la forme du chevalier Perrin, Bossuet sous l'habit de dom Déforis? Il importerait donc au premier chef que dans notre Faculté des lettres idéale, un enseignement fût donné qui mît nos futurs professeurs en possession des méthodes propres à nettoyer les *Pensées* de Pascal et les *Sermons* de Bossuet de ce que les premiers éditeurs y ont ajouté d'eux-mêmes, ou retranché, selon des convenances qu'il y aurait lieu d'examiner. J'explique rapidement ce que ce dernier mot veut dire : je ne suis pas bien sûr que les *Pensées* de Pascal ne soient pas plus conformes à l'intention de leur auteur dans le texte de Port-Royal que dans pas une des éditions que nous avons vues se succéder depuis 1843. Voilà pour la critique des textes. Au point où les choses en sont venues de notre temps, c'est un enseignement qu'il n'est pas possible que la Faculté ne donne pas, et tel qu'il doit être donné, c'est-à-dire, pour être vraiment fructueux, comme si le professeur, en collaboration avec ses auditeurs, préparait une édition du texte qu'ils expliqueront ensemble.

Mais comme on ne peut pas toujours, comme on ne peut pas le plus souvent remonter jusqu'aux originaux, la question ici se complique ou plutôt se prolonge, et la critique bibliographique vient s'ajouter nécessairement à la critique des textes. Car, où sont les manuscrits de Molière? où sont les lettres autographes de Mme de Sévigné? Voici des éditions données du vivant de Molière. Quelle part Molière y a-t-il prise? est-il responsable de son orthographe seulement? a-t-il même corrigé ses épreuves? Voici maintenant des éditions posthumes : qui les a surveillées? l'éditeur

a-t-il eu les originaux sous les yeux? ou seulement des copies? d'où provenaient ces copies? où sont leurs certificats d'origine? que valaient-elles? et que vaut l'éditeur lui-même? s'il a nom la Beaumelle, par exemple, ou encore Serieys, le fabricateur des *Sermons inédits de Bourdaloue*? Voilà pour la critique bibliographique.

Il est aisé de voir que chacune de ces questions peut s'étendre en un développement infini. Je ne parle pas des digressions inévitables : tout est dans tout : mais je dis que, circonscrite aux limites les plus étroites, la seule bibliographie de Fénelon, par exemple, suffirait largement à remplir le cours d'une année tout entière.

Ce n'est pas tout : une fois les originaux dénombrés et leur authenticité reconnue, — première question, — les éditions une fois classées entre elles et leur valeur respective déterminée, — deuxième question, — il reste encore à étudier de près la meilleure d'entre elles, et à signaler les lacunes, ou interpolations, ou méprises, dont il n'est pas douteux qu'elle fourmille encore. Je prendrai la liberté de citer un curieux exemple. Toutes ou presque toutes les éditions de la lettre de Rousseau *sur les Spectacles*, et celles mêmes données de son vivant, sauf l'édition originale (1), écrivent comme suit la dernière phrase de la préface : « Lecteur, si vous recevez ce dernier ouvrage avec indulgence, vous accueillerez mon ombre : car pour moi je ne suis plus. » Or, il faut lire, non pas « *vous accueillerez* » mais bien « *vous accueillirez* », premièrement « parce que c'est l'usage des gens qui parlent bien », et puis « parce que l'analogie le demande », et enfin « parce que la pénultième syllabe de ce mot doit être appuyée d'un accent, et qu'un e muet n'en saurait comporter » : ce sont les raisons de Rousseau lui-même à son imprimeur que je viens de reproduire. Est-il besoin de montrer l'intérêt des recherches où nous engagerait la discussion des motifs de Rousseau? Aussi n'insisterai-je pas davantage.

Ici s'arrêterait l'histoire des textes, et se limiterait par suite ce que l'on me permettra d'appeler un premier compartiment de notre programme. A l'histoire des textes alors succéderait l'histoire de la langue.

(1) Je dis « ou presque toutes » par précaution, car je n'en ai consulté que six, dont voici les dates : 1764, 1782, 1801, 1824, 1824, 1857. Il y a des chances pour que les autres soient conformes.

II. — Histoire de la langue

L'histoire de la langue n'est pas faite, et pour s'en convaincre, il suffit d'ouvrir nos grammaires usuelles, où Noël et Chapsal, pour ne nommer que ces deux grammairiens légendaires, condamnent à tout coup, de la seule autorité de Chapsal et Noël, les locutions ordinaires à nos plus grands écrivains. Lorsque Voltaire écrit par exemple, dans la *Henriade :*

> Louis en ce moment prenant son diadème
> Sur le front du vainqueur il le posa lui-même,

Noël et Chapsal d'un commun accord condamnent ce rappel du sujet; mais si Chapsal et Noël m'eussent fait l'honneur de me consulter, je leur aurais prouvé par les meilleurs exemples que ce rappel est de règle, parce qu'aussi bien il est de nécessité dans le style périodique.

Pour constituer cette histoire de la langue on se mettrait en mesure d'abord de compiler des *Lexiques* de tous nos écrivains, du premier, du second, ou même du troisième ordre. Ce pourrait être une tâche que notre seconde catégorie d'auditeurs élaborerait en commun sous la direction du professeur. Et la langue étant toujours en mouvement, on étudierait dans les *Lexiques*, ainsi que sur des témoignages irrécusables, les appauvrissements ou enrichissements successifs, ou pour mieux dire, alternatifs, dont la langue, selon les temps, a souffert ou bénéficié. Si le vocabulaire tragique, par exemple, s'est appauvri de Corneille à Racine, et de Racine à Voltaire, en quel sens l'appauvrissement s'est-il opéré? mais en quel sens l'enrichissement, si le même vocabulaire s'est enrichi des Voltaire aux Alexandre Dumas, et des Alexandre Dumas aux Victor Hugo? quelle suite de mots a disparu dans le premier cas? et dans le second quelle sorte de mots la langue a-t-elle récupérés? sous l'influence de quelles circonstances? au détriment de quelles qualités du langage? au profit de quelles libertés de l'artiste?

Indépendamment de quelques conséquences très curieuses où l'on pourrait aboutir par ces sortes de chemins, n'est-il pas vrai, comme nous le disions plus haut, qu'à mesure que l'on avancerait dans cette sorte d'analyse, on ferait innocemment, et comme sans presque en avoir conscience, de meilleure, de plus solide rhétorique, et je crois, vraiment légitime? Car, en étudiant ainsi nos écrivains, l'un après l'autre, ne sont-ce pas les ressorts de leur

style que l'on démonterait pour ainsi dire? et quel moyen plus sûr, mais plus honnête en même temps, d'apprendre à construire correctement une phrase, à lier plusieurs phrases en un développement, à coordonner enfin toute une série de développements sous une même idée générale? J'ajoute que c'est encore ainsi que l'on mesurerait exactement l'originalité de chacun d'eux, en constatant qu'au terme de l'analyse, il demeure un je ne sais quoi d'irréductible et par conséquent d'inimitable, un résidu, si l'on peut ainsi parler, plus ou moins considérable, et qui représente, en littérature comme en tout art, ce que l'on a nommé le don, précisément parce que c'est la seule chose qui ne se donne ni ne se reçoive : *Quod neque dono datur, neque accipitur.*

L'histoire de la syntaxe, à son tour, ne fournirait pas occasion à de moins utiles ou moins intéressantes observations. C'est une histoire encore dont on peut dire qu'elle n'est pas faite, et qui attend son historien. Un exemple peut prouver, sur ce chapitre, à quel point nous en sommes encore. C'est la persistance avec laquelle on entend répéter qu'il n'y a rien de plus lourd, quelques-uns disent de moins français, que ces amples périodes, chargées de *qui*, de *que*, d'incises, de parenthèses, qui forment le style lié, comme on disait jadis, et qui sont, à notre humble avis, la vraie phrase de la vraie prose française. Empruntons à Bayle sur ce sujet quelques lignes peu connues, dont le commentaire pourrait être singulièrement instructif : « Le caractère de notre langue, dit-il, et ce qui la distingue de toutes les autres, est une manière nette, constante, débarrassée, de ranger les mots, qui fait qu'un lecteur ne balance point à quoi il doit rapporter les particules *qui, le, son, que*, etc. Dans les autres langues, on se détermine par la nature des sujets; *dans la nôtre, on épargne au lecteur cette recherche; la seule situation des mots, où l'on évite deux antécédents susceptibles de la même relation, fait juger de la pensée.* Ceux qui se servent du style coupé ont moins de peine à ôter les équivoques... C'est prendre le parti le plus facile, un paresseux s'accommode fort de cela. Vous et moi, monsieur, qui nous sommes accoutumés au style lié, et *qui enfermons le plus de pensées que nous pouvons dans une période, nous sommes en effet plus courts que ceux qui se servent du style coupé.* » J'en resterai sur cette conclusion, où l'on voit clairement, enveloppée dans une révolution de la syntaxe, toute une révolution de l'esprit français. La citation est datée de 1696.

Les questions spéciales, ou pour mieux dire techniques, étant ainsi résolues, l'enseignement de la littérature abordera l'histoire des œuvres proprement dites.

III. — Histoire des Œuvres

Ici je crois devoir d'abord protester contre toute division de l'enseignement de la littérature nationale en enseignement de *Poésie française*, d'une part, et d'*Éloquence française*, de l'autre. Si la division a sa raison d'être pour les littératures grecque et latine, comme je le crois, et peut-être pour les littératures allemande ou anglaise, comme il serait possible, je soutiens qu'en français elle ne répond à rien. Qui peut admettre, je le demande, que l'auteur d'*Atala* tombe dans le lot d'un titulaire d'éloquence, tandis que l'auteur du *Dieu des Bonnes gens* tomberait dans le lot d'un titulaire de poésie ? Les deux enseignements doivent être confondus. L'histoire de notre littérature n'est possible qu'à cette condition. On ne comprendra la prose de Massillon ou de Marivaux que si l'on commence par en placer les origines dans la poésie de Racine, et pareillement, on ne comprendra la poésie lyrique du siècle de Lamartine et de Victor Hugo que si l'on commence par en placer les origines dans la prose de Chateaubriand.

L'objet propre de cet enseignement, une fois ramené, comme nous le demandons, à l'unité, serait de suivre, à travers le temps, l'histoire des idées par le moyen de l'histoire des œuvres. Précisons ce qu'il pourrait y avoir de vague dans cette indication. Si je savais, dès à présent, quelles seront les résolutions de la Société sur l'organisation de l'enseignement des littératures étrangères, je proposerais d'instituer, à Paris tout au moins, une *chaire d'histoire des littératures européennes*, où l'on étudierait l'évolution d'une même matière littéraire à travers les siècles, et la série des transformations qu'elle a subies selon les diverses races qui, tour à tour, sont venues la marquer de leur empreinte. On connaît l'histoire de certains mots qui, transportés de France à l'étranger, nous sont revenus, et se sont réacquis droit de cité dans notre langue sous leur forme étrangère. C'est le cas du mot *budget*, par exemple, qui, je ne sais en quel temps, ayant passé la Manche, nous est revenu dans ce siècle avec son petit air anglais. Les idées ont fait le même voyage, les mêmes voyages plutôt. Voltaire a rapporté son *Micromégas* d'Angleterre, mais Swift avait pris son *Gulliver* en France ; et ce qu'il n'en avait pas directement emprunté de Cyrano de Bergerac, c'est à Rabelais qu'il l'avait pris. Pourtant si quelque chose est anglais, c'est *Gulliver*, et si quelque chose est français, c'est *Micromégas*. Ce n'est point affaire à nous de multiplier les exemples.

Le même échange d'idées qui s'est fait d'un peuple à l'autre, il s'est fait aussi dans l'histoire d'une littérature d'un siècle à l'autre, d'une génération à l'autre, d'un homme à l'autre. On suivrait donc, par exemple, un genre depuis son origine jusqu'à son terme, si ce genre est expiré, comme la tragédie; jusqu'à ses représentants parmi nous, s'il continue de vivre, comme le roman. On étudierait ses origines d'abord, s'il est lui-même une tentative de résurrection d'un genre dont le modèle serait pris à l'antiquité classique, ou la transformation, sous l'action du temps, d'un genre reconnaissable sous une forme sensiblement différente, ou la création enfin, il y en a des exemples, de l'inspiration d'un homme de génie. Puis on déterminerait l'apport successif de chacun de ceux qui s'y sont successivement exercés; ce qu'ils ont versé de nouveauté, pour ainsi dire, dans le moule qui leur était donné par la tradition; ce qu'ils ont légué de moyens originaux à leurs imitateurs futurs. Mais cela ne se pourrait faire qu'à la condition de remonter sans cesse de l'œuvre à l'homme et de l'homme à son temps, pour redescendre du temps à l'homme et de l'homme à l'œuvre.

Il y aurait à craindre, il est vrai, que la chaire de littérature, ainsi définie, n'eût de grandes facilités pour se transformer elle-même, non seulement en une chaire d'histoire littéraire, mais encore en une chaire d'histoire proprement dite ou tout au moins d'histoire des mœurs. Heureusement que le moyen de parer à l'inconvénient est bien simple : ce serait de poser en principe que le thème de l'enseignement ne sera fourni que par les œuvres d'une valeur littéraire consacrée, les autres œuvres n'étant appelées qu'à l'interprétation des premières. Ainsi, pour donner un exemple, il ne serait pas accepté que le titulaire de cette chaire affichât pour sujet de son cours les romans de La Calprenède ou les tragédies de Ponsard. Cette unique réserve faite, je ne préciserais pas autrement le programme, pour laisser à celui qui l'occuperait l'entière disposition de lui-même et la plus complète liberté dans le choix de ses sujets.

Quant à la question, toute secondaire, de savoir si ce serait cette chaire qui dominerait sur les autres ou les autres sur elle; si les titulaires, au cas qu'ils fussent plusieurs, auraient tous trois mêmes droits, mêmes titres, mêmes honneurs... et mêmes appointements; c'est une question qui devrait dépendre entièrement des titulaires et de leur valeur personnelle, étant bon, qu'ici comme ailleurs, il soit toujours possible de mettre le premier homme en la première place, à volonté, selon que les circonstances l'exigeraient.

Revenons maintenant à notre point de départ et groupons, pour la seule commodité des conclusions à prendre, autour de nos trois chaires, nos trois catégories d'auditeurs.

Autour de la troisième, celle dont nous venons d'indiquer le programme, nos auditeurs bénévoles, qui viendraient, qui ne viendraient pas, ce serait affaire au professeur, et qui ne retireraient du cours autre profit que de vivre, une heure ou deux la semaine, d'une vie presque intellectuelle. Ne les écartons pas, je le répète encore, nous en avons besoin. Car, il y faut faire attention, si notre littérature est, comme on l'a dit et comme il est vrai dans une certaine mesure, une littérature avant tout et par-dessus tout oratoire, sans doute nous ne nous flattons pas de réagir par la vertu magique d'un programme contre les tendances instinctives du génie français. Il nous faut donc des talents oratoires. Et ces talents ne peuvent pas se développer au contact d'une demi-douzaine d'auditeurs. Il serait d'ailleurs bien facile d'empêcher un tel cours de dégénérer en représentation d'éloquence : il suffirait d'imposer à nos deux autres catégories d'auditeurs l'obligation de le suivre. Orateurs ou écrivains, sans en avoir toujours conscience, ne peuvent pas s'empêcher de régler le ton de leur style sur la qualité de leurs lecteurs ou de leurs auditeurs.

Autour de la deuxième chaire, nos futurs professeurs, soit de Lycées, soit de Facultés. Interdiction absolue au grand public de s'y porter. Chose facile encore, si l'on exige des inscriptions, des inscriptions payantes, j'entends, et des titres, comme condition d'admission. Nous avons dit que ce serait la chaire qui préparerait aux examens professionnels. Il serait donc bon qu'elle fût divisée. Tandis qu'un professeur remplirait le programme que nous avons tracé, un maître de conférences serait chargé de donner des compositions écrites, et au besoin de faire des interrogations. Ce maître de conférences, pour des raisons qu'il est, je pense, inutile de développer, devrait être non seulement inférieur au titulaire, mais encore placé sous sa dépendance étroite et dans la situation hiérarchique d'un lieutenant vis-à-vis de son capitaine. Il manque un peu de discipline et de hiérarchie dans l'organisation de notre enseignement supérieur.

Enfin, autour de la première chaire, ceux-là seuls auraient accès qui, parmi les précédents, formeraient une élite et satisferaient à certaines conditions que le Conseil supérieur de l'Instruction publique, ou la Faculté elle-même, ou le professeur, auraient à déterminer.

Maintenant seraient-ce là trois chaires, et nos professeurs de-

vraient-ils être parqués chacun dans l'une des spécialités de ce triple ou quadruple enseignement? C'est une question d'ordre administratif pour nous plutôt que d'ordre pédagogique. Il est certain que si l'on trouvait des hommes en nombre suffisant pour subvenir dans toutes les Facultés de France aux nécessités de cet enseignement multiple, il y aurait tout avantage et tout profit pour eux, comme pour les élèves, à ce que les mêmes maîtres fussent également habiles au maniement des textes, également versés dans l'histoire de la langue, également aptes à la combinaison et à l'expression des idées générales. Que si ces hommes se rencontraient, la tâche ne leur serait-elle pas bien lourde, et s'ils étaient capables de donner tout cet enseignement, en auraient-ils et le temps et la force? Demanderons-nous là-dessus qu'on érige autant de chaires que nous avons essayé de définir de catégories d'auditeurs et d'ordres d'enseignement? Proposerons-nous un seul titulaire, et sous sa direction, sous son autorité, des maîtres de conférences, ou professeurs adjoints, ou de quelque autre nom qu'on les désigne? Je pense qu'avant de répondre, il faudra que la Société se soit entendue sur bien des questions qui sont pour elle encore en suspens. Nous n'avons prétendu, pour notre part, qu'à réclamer, dans l'enseignement de la littérature, une place pour des études qui jusqu'ici, malheureusement, sont demeurées comme livrées à elles-mêmes et en proie au caprice de chacun, de telle sorte que les *littérateurs* ont pu reprocher aux érudits de manquer d'idées générales, non sans raison, et les *érudits* aux littérateurs, avec non moins de raison, de n'être que des airains sonores et des cymbales retentissantes.

Ferdinand BRUNETIÈRE.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

DANS

LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES [1]

L'histoire s'est introduite dans les Universités allemandes vers le milieu du dernier siècle, timidement d'abord, comme accessoire de la jurisprudence et de la philologie; puis comme science indépendante. Elle est aujourd'hui représentée par tout un corps de professeurs, et il n'est pas une seule Faculté de philosophie, en Allemagne, qui ne lui consacre un enseignement régulier.

Ce sont les traits principaux de cet enseignement qu'on va tenter de décrire : l'auditoire auquel il s'adresse et les professeurs qui le distribuent, sa matière et sa forme, l'assistance qu'il reçoit de l'État et le contrôle auquel on le soumet, son caractère, son but et son résultat. Est-il besoin de dire qu'on se bornera à donner un tableau général ? Dans un pays comme l'Allemagne, dépourvu de direction commune, où chacun travaille dans son coin et à sa guise, où tous les systèmes, les plus usés comme les plus neufs, sont indéfiniment à l'essai, il faut, si l'on veut distinguer un ensemble, savoir se contenter des grandes lignes, sacrifier le détail, écarter les exceptions.

CHAPITRE PREMIER. — L'Auditoire.

Le public auquel s'adresse l'enseignement de l'histoire ne se compose que d'étudiants; à peine, dans les grandes villes, admet-on quelques *philistins* à suivre un cours.

Presque tous les étudiants ont été élèves d'un gymnase. En Prusse on n'en admet pas d'autres. Le gouvernement saxon, qui a pris fort à cœur l'enseignement primaire supérieur, envoie à l'Université de Leipzig un assez grand nombre d'instituteurs; ils por-

(1) En publiant cette étude d'un vif intérêt mais sur laquelle nous aurions personnellement plus d'une réserve à faire, nous croyons devoir rappeler que la *Revue*, en accordant à ses rédacteurs la plus grande liberté, leur laisse l'entière responsabilité de leurs écrits. (*La Rédaction.*)

tent le nom d'étudiants en pédagogie et se préparent à un examen spécial qui les oblige à suivre des cours d'histoire. Presque toutes les Universités reçoivent aussi quelques élèves des *Realschulen*.

L'étudiant qui donne le ton est entré à l'Université avec le certificat de sortie du gymnase (*Abiturients Examen*); il a suivi pendant neuf ans un cours d'histoire, à raison de deux leçons d'une heure par semaine; il a, suivant les termes des circulaires ministérielles, appris « l'histoire des trois grands peuples civilisés : Grecs, Romains et Germains ». Cet enseignement du gymnase est divisé en trois degrés qui correspondent aux trois ordres de classes : inférieures (*sexta*, *quinta*, *quarta*); moyennes (*unter-et-ober-tertia, unter secunda*); supérieures (*ober-secunda et prima*). La matière est la même à tous les degrés : c'est l'histoire universelle, qu'on fait ainsi parcourir trois fois à l'élève dans toute son étendue. Mais, à chaque degré, l'enseignement prend une forme différente; au degré inférieur, les récits légendaires et les biographies des grands hommes; au degré moyen, les évènements de l'histoire politique et les dates; au degré supérieur, les institutions sociales et politiques, celles surtout des peuples anciens. L'antiquité classique, le Saint-Empire romain germanique et la Prusse moderne attirent presque seuls l'attention. Tout ce qui n'est ni grec, ni romain, ni germanique est fort négligé, et un bon élève de gymnase possède rarement une notion, même élémentaire, de l'histoire de France. Tel est le système des gymnases prussiens, que toute l'Allemagne du Nord imite et que l'Allemagne du Sud tend à prendre pour modèle.

Les étudiants qui paraissent aux cours d'histoire avec cette préparation commune y apportent des intentions fort différentes. Quelques-uns, étudiants en droit, en théologie, en médecine, sont amenés au cours par le goût de l'histoire; ils viennent y compléter leur éducation; ou bien ils se sont fait inscrire à un cours d'histoire pour satisfaire aux règlements de l'Université et ils le suivent pour ne pas perdre leur argent. Ces étudiants de bonne volonté ont été jadis très nombreux, dit-on : c'était le temps de la ferveur philosophique; mais l'étudiant allemand est devenu pratique : il s'écarte de plus en plus des études qui ne servent à rien, et se réserve pour celles qui donnent un résultat immédiat sous forme de diplôme. L'histoire subit le sort des autres sciences : les jeunes gens qui la cultivent ont rarement, en allant au cours, un autre but que l'examen.

La plupart sont des étudiants en philologie venus à l'Université pour prendre le brevet de professeur de gymnase (*Lehrer*). Le rè-

glement de l'examen de capacité en Prusse (1) exige, outre les épreuves philologiques, une épreuve orale moins sévère sur deux facultés (*Faecher*) au choix du candidat; parmi les *philologues*, beaucoup prennent l'histoire comme faculté accessoire. En Saxe, en Bavière, en Wurtemberg, l'épreuve historique est obligatoire pour tous. Et voilà pourquoi la plupart des auditeurs se sont fait inscrire au cours.

Les véritables étudiants en histoire (*Historiker*) sont en petit nombre. Ceux-là ont fait de l'histoire leur carrière; ils aspirent à la professer dans une Université ou un gymnase, quelques-uns à devenir archivistes ou bibliothécaires. Leur but, en venant à l'Université, est de préparer soit le doctorat, soit l'examen de professeur d'histoire dans un gymnase. Ils sont les vrais élèves du professeur et le noyau solide de son auditoire.

Aucun règlement ne prescrit la durée du temps d'études; elle varie avec les intentions de chacun. L'étudiant de bonne volonté s'arrête d'ordinaire après le troisième semestre et ne dépasse presque jamais le quatrième. Le zèle qui l'animait à des études désintéressées se refroidit vite; vers le quatrième semestre, le souci de son propre examen le prend; il se montre moins assidu au cours et cesse bientôt d'y paraître. L'expérience a prouvé que les cours perdent de leur attrait à mesure qu'on en entend davantage.

La masse de ceux qui se préparent à l'examen pour devenir professeurs de gymnase se montre plus constante; il s'agit de faire connaître son nom et sa figure au professeur qu'on va retrouver au jury. C'est de préférence dans les premiers semestres que l'étudiant *philologue* sacrifie quelques heures par semaine à cette obligation.

L'étudiant en histoire prolonge ses études historiques aussi longtemps que son séjour à l'Université, c'est-à-dire de trois à quatre ans. Quelques-uns même continuent, quoique docteurs, à fréquenter le séminaire d'un savant célèbre.

Tel est le public que les professeurs d'histoire trouvent à l'Université : un très petit nombre de jeunes gens étudie l'histoire pour l'amour d'elle-même; presque tous l'étudient en vue d'un examen et la plupart en vue d'un examen de second ordre.

(1) Voir, pour le mécanisme très compliqué de ces examens, l'*Étude sur l'Université de Gœttingue*, publiée dans le volume des *Études de* 1878.

CHAPITRE II. — Les Professeurs.

A juger par l'auditoire, on doit se faire de l'enseignement une idée peu favorable. D'où vient donc que l'histoire joue un des premiers rôles dans les Facultés de philosophie ? Voici comment se résout l'énigme : une Université allemande est plutôt un corps savant qu'un établissement d'instruction. La part de chaque science se mesure donc d'après son importance propre, non d'après l'enseignement auquel elle donne lieu. Or, quelle science a plus que l'histoire à tenir sa place dans la Faculté de philosophie ? Il est vrai qu'elle attire peu d'auditeurs assidus, parce qu'elle n'ouvre presque aucune carrière ; mais on lui tient compte de son rôle dans les sciences morales, et on lui donne rang derrière la philologie. De là le grand nombre des professeurs dans les Universités allemandes.

Celles de premier ordre, Berlin, Breslau, Vienne, Leipzig, ont de six à huit chaires d'*ordinarius*. Dans celles de second ordre, Bonn, Gœttingue, Halle, Heidelberg, Marbourg, Munich, Strasbourg, Tubingue, le nombre est de trois en moyenne. Les Universités les plus petites, et celles où la Faculté de philosophie n'est qu'accessoire, Erlangen, Fribourg, Giessen, Greifswald, Iéna, Kiel, Kœnigsberg, Rostock, Würzbourg, se contentent de deux professeurs ordinaires et souvent d'un seul (1).

Le nombre des chaires d'*ordinaires* n'est fixé par aucun règlement ; le ministre, sur la demande de la Faculté, peut créer une chaire nouvelle ou supprimer une chaire devenue vacante. On admet que les besoins d'une Université ne peuvent pas être prévus une fois pour toutes ; s'ils s'accroissent, on cherche à les satisfaire. Par contre, les Facultés ne se croient pas obligées de garnir une chaire à tout prix, et s'il ne se trouve aucun savant à leur convenance, elles aiment mieux la laisser vide que de s'encombrer d'hommes médiocres.

Outre les *ordinaires*, il y a dans toutes les Universités des professeurs d'histoire *extraordinaires;* ils touchent un traitement plus faible ou n'en touchent aucun, et ne peuvent être membres ni de l'assemblée de Faculté, ni des commissions d'examen. Comme ils n'entrent pas dans le corps des professeurs et grèvent fort peu le budget de l'Université, on use largement du droit d'en créer de nouveaux, comme aussi de ne pas remplacer ceux qui partent. Leur nombre varie donc rapidement au sein de chaque Faculté.

1) Ce classement des Universités ne nous paraît pas exact. (*La Rédaction.*)

En général, on nomme un *extraordinaire* partout où une branche de la science paraît négligée, soit qu'aucun professeur ordinaire ne la représente, soit que le titulaire soit devenu incapable. Souvent aussi une Faculté, pour s'attacher un savant, pour conserver ou pour récompenser un *Privat-docent,* le nomme *extraordinaire.*

Quant aux *Privat-docenten* qui figurent en grand nombre sur l'affiche de certaines Universités, beaucoup se bornent à annoncer leurs cours, et beaucoup de ceux qui les font réunissent à peine quatre auditeurs. L'étudiant allemand a un respect superstitieux des noms déjà connus et des professeurs qui figurent au jury d'examen. Rien ne recommande le *Privat-docent* à sa préférence; les *extraordinaires* même ont grand' peine à recruter un auditoire.

Il arrivait jadis assez souvent aux Facultés d'appeler à une chaire d'histoire un *Lehrer* (professeur de gymnase), connu par ses écrits. Deux des historiens les plus célèbres de notre temps, Ranke et Droysen, ont débuté ainsi. Mais à mesure que des séminaires se sont formés, où des jeunes gens se préparaient spécialement aux recherches historiques, les Universités ont fermé leurs portes aux *Lehrer*, et elles ne recrutent plus leurs professeurs d'histoire que parmi les *Privat-docenten.* Celui qui veut devenir professeur doit donc, une fois docteur, se faire habiliter *Privat-docent;* il pose ainsi sa candidature à une chaire (1). Puis il annonce des cours et cherche à écrire des ouvrages qui le signalent à l'attention de quelque Université.

C'est l'opinion générale, en Allemagne, que nul n'est digne du nom de savant qui n'a lui-même, par des études personnelles, fait avancer la science, et qu'on ne doit être admis dans une Université qu'à titre de savant. « C'est un progrès considérable pour notre science (l'histoire), dit Giesebrecht (2), qu'elle ne souffre plus de séparation entre la composition historique et la recherche. Si nous avons des *chercheurs* célèbres qui ne possèdent point l'art d'écrire, du moins n'avons-nous plus, depuis Niebuhr, de grand historien qui ne soit en même temps un chercheur au sens éminent. » Le professeur de Lagarde a proposé récemment un tout autre système (3) : « Les professeurs d'Université et de gymnase, dit-il, doivent réunir les conclusions de la science pour ceux qui désirent les apprendre; ce sont les savants qui sont chargés de trouver ces conclusions. Sans doute, je suis prêt à le reconnaître,

(1) On a expliqué, dans l'*Étude sur l'Université de Gœttingue*, le mécanisme de ce recrutement.

(2) Dans un article de l'*Historische Zeitschrift.*

(3) De Lagarde, *Deutsche Schriften,* 1877, p. 165.

celui qui veut enseigner doit avoir une activité scientifique quelconque. Mais elle ne peut être considérable, s'il veut en même temps connaître le domaine de sa science au point d'y pouvoir introduire les autres. On n'a pas seulement à s'orienter sur les grandes routes, mais aussi sur les chemins détournés; or, le savant ne passe jamais sur ces chemins ou même sur ces routes, et il le pourra encore bien moins, s'il a des étudiants à élever, c'est-à-dire à fréquenter et à exercer. Qu'on veuille donc, une bonne fois, se poser la question pratiquement. J'admets que l'enseignement de l'histoire soit partagé entre trois professeurs, — ce qui est une hypothèse favorable, bien qu'encore insuffisante; — l'un est chargé de l'histoire ancienne, l'autre du moyen âge, le troisième des temps modernes. Qu'on se représente maintenant tout ce qui existe en documents, en livres sur ces documents, en ouvrages d'ensemble. Pour lire tout cela et tirer au clair les conclusions des recherches il faut, dans chacun des trois domaines, la vie d'un homme; car l'histoire ne consiste pas dans les faits, mais dans l'acquisition et l'intelligence de ces faits; elle se compose d'autre chose que de notes et d'arrêtés de comptes. L'homme qui travaille à se faire cette vue d'ensemble est assurément qualifié pour enseigner dans une Université; mais il ne peut être en état de se produire comme travailleur et chercheur indépendant que sur des points très secondaires. Il peut se faire que de grands savants (1) soient de bons professeurs, mais on ne peut compter sur des cas aussi extraordinaires. » L'objection de Lagarde était embarrassante : on a fait le silence autour de ses écrits.

Le courant d'opinion marqué par Giesebrecht entraîne le *Privat-docent* sur des sujets restreints où il a l'espoir de trouver facilement le sujet d'un travail original. Comme on ne lui saurait aucun gré de bien connaître le domaine général de sa science, il vit sur les notions qu'il a reçues pendant ses études, sans trop chercher à en acquérir de nouvelles. D'apprendre à enseigner, il n'en peut être question. Quelle raison aurait-il d'y songer? Il n'a pas d'auditoire à satisfaire. Une fois professeur, il fera comme les autres; s'il s'est fait un nom dans la science, s'il siège au jury d'examen, il est assuré de trouver toujours un auditoire. Ainsi, le stage de *Privat-docent* n'est pas l'apprentissage du métier de professeur; c'est le noviciat d'une corporation savante.

Souvent ce noviciat dure longtemps. Il y avait à Munich,

(1) Il faut se rappeler, pour comprendre ce passage, que les universitaires allemands réservent le nom de *savants* aux hommes qui travaillent à recueillir les documents et à en faire la critique.

en 1879, six *Privat-docenten* d'histoire, quelques-uns âgés de près de quarante ans et d'un mérite reconnu, qui attendaient encore le titre d'*extraordinaire*. Le savant, sans fortune personnelle, est obligé pour vivre d'accepter des travaux de librairie, de faire des conférences populaires, d'écrire dans les revues, de se faire secrétaire de quelque entreprise scientifique de publication. Quant il devient *professeur extraordinaire*, ce titre lui assure un maigre traitement de 1,500 à 2,000 marks et peu d'auditeurs, partant de faibles honoraires. Quelques-uns en resteront là; ceux qui arriveront à l'ordinariat auront un traitement de 4 à 5,000 marks. Quelques-uns seulement, parmi les plus illustres, atteignent un chiffre plus élevé. Les honoraires sont toujours médiocres : l'histoire n'est pas, comme le droit, la théologie ou la philologie, une de ces « études alimentaires » (*Brodstudium*) qui assurent de nombreuses inscriptions d'étudiants.

C'est vraiment une carrière d'aventure que celle-là. Et pourtant il ne se passe pas d'année que plusieurs jeunes gens ne se fassent habiliter pour l'histoire; il n'y a pas de Faculté qui n'ait au moins un *Privat-docent*, et la plupart en ont quatre ou cinq (1). Qu'une profession qui nourrit si mal son homme soit si recherchée, n'est-ce pas une preuve irrécusable du goût des Allemands pour les sciences historiques?

Ces professeurs, dont la plupart ont maigre traitement et petit auditoire, n'en ont pas moins joué un grand rôle. L'Allemagne n'avait pas, comme la France, profité du travail des Bénédictins; et elle n'avait rien eu de semblable à notre organisation d'archives. Non seulement son histoire était à faire; les documents mêmes n'étaient ni rassemblés ni publiés. Les professeurs d'histoire ont accepté la tâche écrasante de remplacer les Bénédictins et les archivistes. Pertz a commencé avec la publication gigantesque des *Monumenta Germaniæ*, à laquelle ont collaboré deux générations de professeurs. D'autres, à l'appel du roi de Bavière, ont fondé à Munich cette *Commission des travaux historiques* qui, avec de médiocres ressources, mène de front, depuis bientôt vingt ans, plusieurs grandes collections : *Recherches sur l'histoire allemande, Actes des Diètes, Histoire des sciences, Biographie allemande, Chroniques des villes*. Plusieurs entreprenaient, avec leurs seules forces, des

(1) La plupart des *Privat-docenten* se portent sur les grandes villes, où ils trouvent plus de facilité à travailler et à gagner leur vie. Les petites Universités, en revanche, ont l'avantage de mettre le *Privat-docenten* en relations plus étroites avec les professeurs et de le recommander à leurs suffrages, si une chaire vient à vaquer dans la Faculté.

publications qui semblaient devoir exiger la vie de plusieurs hommes, *Regesta imperatorum, Regesta pontificum*, et ils les menaient jusqu'au bout.

Ces mêmes savants dirigeaient des revues historiques, qui fondaient définitivement la critique des textes du moyen âge, sans compter les *Mémoires* des Académies de Berlin, de Vienne, de Munich et les nombreuses revues historiques locales, auxquels la plupart ont collaboré.

Ils ont encore trouvé le temps de publier des histoires savantes qui, par la masse et la sûreté de l'érudition, dépassent tout ce qui a été fait jusqu'alors. L'*Histoire romaine*, de Mommsen ; l'*Histoire de l'époque impériale allemande,* de Giesebrecht ; l'*Histoire de la politique prussienne,* de Droysen ; l'*Histoire de la constitution allemande,* de Waitz ; l'*Histoire de la Révolution*, de Sybel, et l'*Histoire* colossale *des temps modernes,* de Ranke, le « patriarche de l'histoire, » sont toutes sorties des mains de savants qui menaient de front avec ces travaux une œuvre de publication et de critique assez minutieuse pour absorber toute l'attention d'un homme.

Tant de dévouement à la science, un travail si acharné ont fini par gagner l'opinion publique, lente en Allemagne à émouvoir. La réputation des professeurs d'histoire a franchi le cercle des Universités et s'est répandue dans le public. Plusieurs des noms de savants les plus connus en Allemagne, Niebuhr, Mommsen, Gervinus, Ranke, Waitz, Sybel, sont des noms d'historiens.

Par leurs écrits et leur parole, beaucoup avaient exercé sur la jeunesse une action décisive. Ils avaient contribué entre tous à propager la théorie de l'unité de l'Allemagne. Le parti national libéral leur en a tenu compte. Plusieurs historiens avaient siégé au Parlement de Francfort en 1848. Quand la Prusse, qu'ils y invitaient depuis longtemps, a fondé l'Empire allemand, plusieurs historiens ont été envoyés au *Reichstag*, et sont entrés dans la vie politique.

Savants, écrivains, hommes d'État, beaucoup plus que professeurs au sens strict, l'histoire, qu'ils représentaient, leur a dû le rôle sans exemple qu'elle joue depuis un demi-siècle dans la science et la vie publique du peuple allemand.

CHAPITRE III. — Matière de l'Enseignement.

On se tromperait gravement si l'on voulait mesurer l'influence de l'histoire dans les Universités au nombre de chaires qui lui sont

attribuées formellement. Il est vrai que les professeurs d'histoire proprement dits sont une petite minorité. Mais toutes les Facultés qui traitent de sciences morales, celles de théologie, de droit et de philosophie, ont adopté la méthode historique dans leurs recherches et dans leur enseignement. C'est un principe reconnu par elles que la nature de l'homme et les produits de son activité, religion, institutions, langue, littérature, sont soumis à la loi du développement progressif. Une croyance, une institution, une forme littéraire, ne s'expliquent que par la série de celles qui l'ont précédée ; et toute étude sur ces matières doit être conduite suivant l'ordre des temps, c'est-à-dire historiquement. On n'admet pas en Allemagne qu'on puisse comprendre ce qui est sans savoir ce qui a été.

Ce principe a mené à faire deux parts de l'enseignement de chaque Faculté, l'une réservée à la technique, l'autre à l'histoire. La Faculté de théologie enseigne : l'histoire de l'ancienne alliance, l'histoire de l'Église catholique et protestante, ancienne et moderne ; la Faculté de droit : l'histoire du droit romain, celle du droit canon, celle du droit allemand au moyen âge et du temps de Charles-Quint (1) ; la Faculté de philosophie : l'histoire des philosophies, l'histoire de l'art et surtout l'histoire littéraire, allemande et étrangère, du moyen âge et moderne. On cherche à tenir la balance égale entre les deux enseignements : non sans raison ; car si l'un prépare l'étudiant à sa future profession, l'autre lui donne les idées générales et scientifiques sans lesquelles toute technique devient une routine.

Grâce à l'esprit historique qui anime tout le corps des sciences morales, il ne restait en propre aux professeurs d'histoire qu'un champ assez restreint ; malheureusement, ils ont refusé de l'occuper tout entier. Depuis le discrédit des études philosophiques, pris d'aversion pour toutes les considérations générales, ils ont abandonné l'histoire des mœurs, des coutumes, des institutions sociales, et entrent même rarement sur le terrain des institutions politiques. Quelques Allemands ont réclamé contre cette négligence, et le succès que Freytag a obtenu par ses chefs-d'œuvre (2) sur l'histoire de la société allemande prouve assez qu'il y avait là un besoin à satisfaire.

L'histoire, telle que l'entendent en général les professeurs, se renferme aujourd'hui dans la connaissance et la critique des do-

(1) On a créé à Munich, pour le célèbre Conrad Maurer, une chaire de droit scandinave, dont l'objet est purement scientifique.

(2) Freytag, *Bilder aus der deutschen Vergangenheit*, 1858, 4 vol.

cuments et le récit des évènements politiques. Si parfois ils s'aventurent dans l'histoire constitutionnelle, ce n'est que pour examiner le mécanisme extérieur des institutions politiques; ils ne descendent pas jusqu'aux institutions sociales. Cette vue étroite ne compromet pas l'esprit historique dans les Universités : les autres professeurs se chargent de le maintenir; ils veillent à ce que les étudiants s'habituent à suivre le progrès dans les institutions juridiques, les croyances et les idées.

L'histoire, dans les Facultés, est divisée en trois enseignements : l'antiquité, le moyen âge et les temps modernes. L'histoire ancienne obtient rarement une chaire spéciale, sauf dans les grandes Universités; on la regarde comme une annexe de la philologie classique et, presque toujours, on la laisse enseigner par un des professeurs de philologie.

L'histoire du moyen âge et l'histoire moderne, dans les petites Facultés, sont forcément réunies sous le même professeur. Mais, en principe, on a reconnu qu'elles réclament une préparation et des aptitudes différentes, et l'on préfère, quand on peut, avoir des professeurs distincts pour chacune d'elles. Toutefois, un professeur reste libre de faire les cours qu'il veut, outre ceux auxquels il s'est engagé en acceptant la chaire, et il arrive souvent, lorsqu'une Faculté est pourvue de plusieurs professeurs d'histoire, qu'ils mènent de front les deux enseignements.

On cherche, en Allemagne, à donner la même attention au moyen âge qu'aux temps modernes : les professeurs se partagent à peu près également entre les deux. La balance, pour les cours publics, penche vers l'histoire moderne, qui intéresse le plus grand nombre d'étudiants; pour les exercices, vers l'histoire du moyen âge, qui intéresse les plus sérieux. Quelques professeurs, parmi les anciens, ont gardé l'habitude d'enseigner à la fois les trois périodes de l'histoire. Ils pensent que l'esprit gagne à ne pas s'enfermer dans un horizon trop étroit, et tiennent à donner eux-mêmes à leurs étudiants la préparation qu'ils regardent comme indispensable. Un des meilleurs cours d'histoire ancienne est fait à Berlin par le professeur Nitzsch, l'historien des villes allemandes au moyen âge. Les professeurs des générations nouvelles, au contraire, se sont accoutumés à voir dans l'histoire ancienne une branche de la philologie et l'ont complètement abandonnée. La matière de l'enseignement historique proprement dit est restreinte par là à l'histoire politique du moyen âge et des temps modernes.

CHAPITRE IV. — Forme de l'Enseignement.

Suivant l'usage des Universités, l'enseignement de l'histoire se présente sous les deux formes du cours public (*Vorlesungen*) et des exercices particuliers (*Seminarium*).

Les cours publics d'histoire s'adressent à l'auditoire mélangé d'étudiants de bonne volonté, de philologues et d'historiens qu'on a décrit. Dans la règle, le public est peu nombreux. Quelques cours déclamatoires semés d'allusions politiques réunissent il est vrai jusqu'à une centaine d'étudiants; un professeur qui ne parle que d'histoire a rarement à son cours plus de trente auditeurs; souvent il en a moins de dix. Plusieurs sont inscrits et ne viennent pas, d'autres viennent irrégulièrement.

Les cours se divisent en payants (*privatim*) et gratuits (*publice*). L'obligation de faire un cours gratuit est imposée par le règlement de la plupart des Universités. Mais on ne peut exiger d'un professeur surchargé de cours et de travaux de prendre au sérieux l'auditoire qu'il a devant lui ces jours-là, et il faut convenir que ces cours gratuits sont faits le plus souvent pour l'amour de Dieu une fois par semaine, deux fois au plus, et sur quelque sujet restreint dénué d'intérêt.

Le cours payant, le seul qui mérite d'entrer en compte, dure un semestre, à raison de quatre ou cinq séances par semaine, ce qui donne un total de près de soixante-dix leçons pour le *Collegium* (ensemble du cours d'un semestre). La séance est de trois quarts d'heure. Le professeur quitte la chaire au moment où l'heure sonne, sans donner de résumé; il reprend au point où il a été interrompu, sans exposer le plan de la leçon. Il est donc très rare que chaque leçon forme un tout; c'est au début et à la fin du *Collegium* que sont rejetées l'entrée en matière et la conclusion.

Il se fait en moyenne, dans une petite Faculté, un cours par semestre sur chacune des grandes périodes de l'histoire; dans une Faculté moyenne, un cours d'histoire ancienne, deux d'histoire du moyen âge, trois ou quatre d'histoire moderne; dans une grande Faculté, deux ou trois cours d'histoire ancienne, trois ou quatre du moyen âge, et cinq ou six d'histoire moderne; sans compter les cours annoncés par les *Privat-docenten*.

Les cours portent sur les sujets les plus variés; aucun programme n'est prescrit. L'usage, sauf pour les cours gratuits, est de prendre un sujet vaste, afin que les étudiants puissent acquérir

des notions générales et à peu près complètes sur toutes les périodes de l'histoire pendant leur séjour à l'Université. Il va de soi que le cours n'est point destiné à exposer les recherches personnelles du professeur, mais seulement les résultats déjà acquis de la science.

L'histoire ancienne donne lieu d'ordinaire à deux cours sur les institutions de la Grèce et de Rome (*antiquités* grecques et romaines). Quelquefois le cadre est restreint, pour la Grèce au temps de Périclès, pour Rome au siècle de Cicéron. Les cours sur les institutions impériales sont rares. L'histoire de l'ancien Orient est traitée par occasion dans les Facultés où il se rencontre un égyptologue ou un assyriologue.

Dans l'histoire du moyen âge, les sujets les plus habituels sont les empereurs allemands, la maison de Hohenstaufen, l'Allemagne depuis le grand interrègne, l'histoire constitutionnelle de l'Allemagne, la papauté, les croisades, et surtout les sources de l'histoire du moyen âge, le catéchisme de l'étudiant allemand.

Le choix est encore plus varié pour l'histoire moderne; voici les principaux sujets : la Réforme, la guerre de Trente ans, la Prusse depuis le Grand-Électeur, l'Europe au XVIIe siècle, le XVIIIe siècle, Frédéric II, la Révolution, l'histoire contemporaine depuis 1815. Les Universités des royaumes indépendants font faire en outre un cours d'histoire de la Saxe, de la Bavière ou du Wurtemberg. Très peu de professeurs s'occupent de l'histoire d'Angleterre, de France ou d'Italie. Presque tous les cours se rapportent à l'Allemagne, près de la moitié à la Prusse.

Les cours d'encyclopédie et de méthodologie des sciences historiques ont eu le sort des études philosophiques; il en reste çà et là un ou deux, comme débris de l'ancienne génération; ils sont faits par de vieux professeurs qui ne les renouvellent guère.

Les Allemands, qui raisonnent sur l'enseignement de l'histoire, classent les cours en deux catégories : les cours excitants (*anregend*) et les cours instructifs (*belehrend*).

Les cours excitants se font d'ordinaire sur des sujets d'histoire moderne assez voisins du temps présent pour prêter à des considérations patriotiques. Ils s'adressent à la masse des étudiants et sont destinés à exciter l'enthousiasme. Le modèle du genre est le cours de Treitschke, à Berlin. Le genre est loué par la presse et encouragé par le gouvernement.

Le cours instructif porte un tout autre caractère. Il repose sur le principe que l'étudiant a peu d'initiative, qu'il ne sait pas apprendre seul même les choses les plus simples et qu'il faut lui donner « une

certaine quantité de matériaux ». Et comme c'est le propre de l'esprit allemand de ne pas classer les faits par ordre d'importance et de ne rien savoir sacrifier, on encombre la leçon de menus détails; aucune idée générale qui puisse guider l'auditeur à travers ce fourré : les idées générales sont tenues pour suspectes de philosophie, et le peu qu'on en veut bien admettre est conservé pour le début et la fin du semestre. Tous les faits sont présentés sur le même plan, on ne sait à quoi reconnaître l'essentiel et les accessoires. Il y en a tant, qu'on n'en peut plus distinguer aucun et qu'on n'aperçoit plus d'ordre entre eux. Le professeur, à vrai dire, ne fait rien pour faciliter la tâche; il ignore, pour l'ordinaire, l'art d'annoncer et de résumer. Une leçon faite dans ce système peut être d'une exactitude scrupuleuse (et nous savons des professeurs qui n'y épargnent pas leur peine); il y manque la perspective et la vie; l'auditeur ne distingue pas l'essentiel et n'emporte qu'une idée trouble.

Ces cours sont une des déceptions que l'Allemagne réserve aux étrangers. On connaît un professeur d'histoire, on a suivi ses exercices à domicile et causé avec lui en tête-à-tête; on sait que c'est un homme d'une profonde érudition et d'un esprit élevé. On se rend à son cours public et on assiste à une leçon prolixe, confuse et sans vie. Il est à peine concevable qu'un homme puisse expliquer aussi mal des choses qu'il connaît bien. Mais, après tout, on a tort de s'étonner. Composer une leçon est un art qui réclame une étude. Où l'a-t-il jamais appris? Dans son enfance on l'a habitué à faire de l'ordre une question de forme et à confondre la forme avec la rhétorique. Plus tard il a appris que la précision dans le détail est la seule qualité requise du savant, et que c'est au lecteur et à l'auditeur de se donner de la peine pour le comprendre. Il ignore jusqu'à l'existence de l'art d'enseigner. L'aurait-il par hasard reçu de la nature? Diviser un sujet en ses parties essentielles, les ranger, les résumer, sont-ce là des opérations familières aux Allemands? Leur esprit et leur langue s'y prêtent mal; leurs idées sont trop complexes et leurs phrases trop embarrassées. L'Allemand ne sait pas s'élever pas à pas des faits particuliers aux idées générales en passant par des idées intermédiaires; il saute brusquement du menu détail aux considérations métaphysiques. La région moyenne où résident les idées générales n'est pas son domaine.

Les cours d'histoire ancienne sont moins confus que les autres. Le professeur est guidé par d'excellents manuels (1), clairs et bien

(1) Schœmann, *Antiquités grecques*; Lange, Becker, Mommsen, *Manuels des*

ordonnés, qu'il suit pas à pas. Puis le nombre des faits connus est restreint, ce qui lui épargne l'embarras du choix et le préserve contre lui-même. Pour l'histoire du moyen âge et l'histoire moderne, les manuels l'abandonnent (1) et la masse des détails l'écrase. Il y a des exceptions, nous en avons connu ; mais pas un homme de bonne foi ne soutiendra que les cours publics d'histoire soient la partie solide de l'enseignement.

Ce n'est pas non plus celle que le professeur tient pour la plus importante. Il sait que parler pendant trois quarts d'heure devant un auditoire muet, inconnu et mélangé n'est pas un moyen fort efficace de répandre la méthode et l'intelligence historiques sans lesquelles les faits ne sont rien. Il sait que la science est affaire de pratique et qu'elle ne se déverse pas du haut d'une chaire. Pour bien connaître le chemin qui mène à la vérité, il faut l'avoir cherché soi-même, s'être égaré souvent et avoir ainsi appris à le distinguer des voies sans issue. Guider les jeunes gens dans cette recherche est la mission propre du professeur. Il s'acquitte donc des cours publics comme d'une obligation et réserve son zèle pour les exercices particuliers.

Les *séminaires* d'histoire sont, dans la plupart des Universités, une création privée des professeurs, et ne sont pas soutenus par l'État. Dans ces dernières années cependant quelques Facultés, Greifswald, Tubingue, Bonn, Leipzig, ont dû à l'initiative énergique du professeur de Noorden et à son zèle ardent pour l'enseignement de l'histoire, la création de *séminaires historiques d'État* analogues aux *séminaires de philologie*. Les fonds accordés à ces institutions servent à entretenir une bibliothèque à l'usage des membres du séminaire, parfois à accorder des prix aux meilleurs travaux. Le séminaire est placé sous la direction de deux ou trois professeurs qui se partagent les élèves. Ce sont là les seules différences entre les séminaires d'État et les séminaires privés.

Les étudiants qui fréquentent un séminaire sont presque tous dans leur troisième année d'Université ; ils y entrent rarement en seconde année, et c'est le principe de presque tous les professeurs de n'admettre aucun nouvel arrivant. La plupart sont étudiants en histoire. On y rencontre quelquefois de bons étudiants en droit et, çà et là, un étudiant en théologie. Les *philologues* n'y paraissent presque jamais. Le nombre des étudiants admis varie de dix

Antiquités romaines, sans parler du *Triennium philologicum* de Freund, manuel à l'usage des étudiants.

(1) Il y a des manuels, entre autres celui de Weber (*Allgemeine Weltgeschichte*), mais qui ne valent pas, à beaucoup près, ceux d'histoire ancienne.

à vingt; il ne peut guère augmenter sans faire perdre au séminaire son caractère de réunion intime.

D'ordinaire le professeur tient son séminaire le soir, à six heures, dans sa maison; la séance dure de une à deux heures. L'usage, presque partout, est que les étudiants, en sortant, se rendent ensemble à la brasserie; c'est ainsi qu'un lien personnel se forme entre les élèves d'un même professeur.

Les exercices oraux sont le pivot de l'enseignement du séminaire. Ils comportent une variété infinie soit dans le choix des sujets, soit dans la façon de les présenter; et les professeurs allemands estiment qu'on ne peut rien dire de général de leurs séminaires. Assurément, ils sont plus frappés des différences de forme que des analogies de nature. A la longue, l'étranger parvient à distinguer quelques caractères essentiels.

D'abord le choix des sujets se renferme presque toujours dans les limites de l'histoire du moyen âge. Les philologues, auxquels est abandonné l'enseignement de l'histoire ancienne, préfèrent, dans leurs séminaires, traiter une question de philologie. Pour l'histoire moderne, il serait difficile d'y trouver un sujet tel que le réclame le séminaire, simple et restreint, et qu'on puisse épuiser tout en descendant jusqu'aux détails. Puis les documents, conservés pour la plupart dans leur forme authentique, ne donnent pas occasion d'exercer à la critique des textes. Quelques professeurs font pourtant des essais; ils choisissent un épisode court : la Saint-Barthélemy, la Coalition de 1813, ou quelque ouvrage célèbre, l'*Histoire de mon temps* de Frédéric II, *Dichtung und Wahrheit* de Gœthe, le *Prince* de Machiavel, ou des pièces fugitives, des pamphlets de la guerre de Trente ans ou du XVIIIe siècle. Dans le premier cas, on veut habituer l'élève à se rendre compte de tous les menus faits dont l'ensemble compose un grand évènement; dans les deux autres, il s'agit de lui apprendre à contrôler des témoignages. Mais ce ne sont là que des essais.

Les professeurs allemands, plus familiers d'ordinaire avec l'histoire du moyen âge et convaincus qu'elle a besoin de tout l'effort des travailleurs, la regardent volontiers comme le vrai champ des exercices historiques. Trait remarquable! aucun parmi les professeurs de la nouvelle génération ne se demande si l'histoire ancienne ne serait pas la préparation nécessaire de toute étude historique; si, reposant sur un petit nombre de documents clairs, précis, et la plupart généraux, enfermée dans un cadre étroit et bien limité, elle ne devrait pas être préférée à toute autre pour faire faire à des commençants l'apprentissage de la

méthode historique. L'histoire du moyen âge se prête à leurs exercices favoris, le contrôle des témoignages et la critique des textes : cela leur suffit.

Deux systèmes sont en usage dans ces exercices. Tantôt on donne aux étudiants un ouvrage à expliquer et à comparer à d'autres ouvrages, qui en sont l'original ou la copie. Le but est de leur apprendre l'art de reconnaître les emprunts que se font les uns aux autres les chroniqueurs du moyen âge.

Tantôt on prend un *thème :* soit un évènement politique, soit une période de l'histoire d'un souverain, et l'on indique aux élèves les documents à consulter. Il s'agit alors, en comparant les témoignages, de s'habituer à les contrôler, et de voir comment se forment les fausses traditions. Quelques professeurs en prennent occasion de faire remarquer le caractère et la valeur des différents documents, parfois même de faire examiner de près les caractères et les origines d'une institution. Cette manière plus élevée d'envisager les exercices du séminaire est rare, à vrai dire : nous n'en avons connu que deux exemples.

Les professeurs travaillent isolément, sans s'informer de la manière de procéder de leurs collègues ; il n'y a donc pas de tradition fixe. Mais l'analogie du but et de la méthode amène plus d'une fois sur un même sujet des hommes qui ne se doutent guère de cette rencontre (1).

Les auteurs le plus souvent choisis semblent être la *Germania* de Tacite, la Loi salique, Éginhard, Adam de Brême, Otto de Freisingen et les Annales des divers cloîtres (2).

Les *thèmes* sont plus variés. Le professeur prend ceux qu'il connaît le mieux ; souvent il apporte au séminaire le sujet même qu'il est occupé à étudier, afin d'associer indirectement les élèves à ses travaux. Voici, comme exemple, la liste des sujets traités par M. de Noorden, de 1868 à 1878 :

Vie de saint Boniface, d'après ses Lettres. — Chronologie des Capitulaires de Charlemagne. — Les révoltes contre Louis le Débonnaire. — Le premier empire, d'après Nithard et d'autres documents. — Nicolas Ier et Charles le Chauve. — Authenticité et valeur du témoignage de Hroswitha.— Révolte de Ludolf contre Otton. — Politique impériale d'Otton Ier (critique de Luidprand). — Débuts d'Henri II. — Gouvernement de la tutelle d'Henri IV. — Guerre de Saxe sous Henri IV. — Henri IV et Grégoire VII

(1) Nous avons vu, pour notre part, expliquer dans trois séminaires différents Adam de Brême comparé à Helmold.

(2) C'est surtout en vue des séminaires qu'ont été publiées les éditions scolaires en petit format des principales chroniques des *Scriptores*.

(1073-1077). — *Soulèvement d'Henri V contre son père.* — *Henri V et Pascal II* (1106-1113). —*Henri V et la Papauté* (1113-1122). — *Frédéric Barberousse et Adrien IV* (1159).

Sujets traités en particulier avec les étudiants plus avancés :

Relations des Ambassadeurs vénitiens comparées aux Mémoires français et aux State papers. — *Mémoires français du temps de Louis XIV, comparés à des documents authentiques.* — *Pufendorf comparé aux documents authentiques sur l'histoire du Grand-Électeur.*

La manière de présenter ces sujets dépend du tempérament du professeur et de la capacité de son auditoire. Ou bien il partage à l'avance la matière de chaque leçon en questions restreintes et il charge quelques étudiants de les préparer et de les exposer en séance. Ou bien il oblige, par des questions fréquentes, les assistants à poser eux-mêmes la question, à chercher les divisions, et à trouver la solution dans les passages qu'il leur désigne. Ou il se contente d'exposer lui-même le travail d'analyse et de recherches, en s'assurant que son auditoire le suit.

Quelques professeurs ont, en outre, l'usage d'employer les premières séances à examiner, par voie de demandes et réponses, les questions générales sur la science historique : les diverses espèces de documents, les principales règles de la critique des textes, la valeur relative des témoignages, etc.

On donne ici, pour ceux qui désirent se rendre compte de cet enseignement par des exemples, le résumé de quelques exercices, explications d'auteurs ou thèmes, pris dans les différentes périodes de l'histoire ; soit une seule séance, soit l'ensemble d'un semestre.

EXPLICATION D'AUTEURS

Histoire ancienne. — *Polybe, Tite-Live et Appien* (1).

Les étudiants ont préparé dans les trois auteurs le passage relatif à la bataille de Zama. Le professeur débute par quelques renseignements sur Polybe, le temps où il a vécu, les raisons qui donnent de la valeur à son témoignage. Puis il fait lire et traduire le commencement du récit : la position des deux armées. — Il passe à Tite-Live, et, après quelques mots sur sa personne et son temps, il fait lire le passage correspondant de son récit. Puis il

(1) Séminaire de Nitzsch, à Berlin. 1 séance.

montre dans les deux auteurs les ressemblances et les différences. A part un discours de sa composition, Tite-Live traduit ici Polybe ; il donne pourtant quelques détails nouveaux : d'où a-t-il pu les tirer ?

Le même travail est fait sur le passage suivant des deux auteurs. Il en résulte qu'ils s'entendent sur le point qu'Hannibal n'a parlé qu'à une partie de son armée. Le travail continue sur les deux derniers passages. La conclusion est que Tite-Live a pu avoir une autre source que Polybe, ou du moins, s'ils ont suivi la même, que Polybe a négligé quelques détails. Peut-être cette source était-elle un panégyrique de Scipion.

Après quoi on arrive au morceau d'Appien. Le professeur fait ressortir la différence de son récit, sur la disposition de la cavalerie et le rôle de Massinissa. Il se demande ce qu'on doit penser du combat singulier entre les deux généraux raconté par Appien. Il relève comme caractéristique l'intérêt que l'auteur prend au rôle des Numides et les détails sur Massinissa : l'opinion que le *pilum* aurait été destiné à frapper les éléphants ne peut provenir d'un auteur romain. Il est donc probable qu'Appien a suivi une source numide, qui doit être l'ouvrage perdu de Juba.

Histoire du moyen âge. — Chronicon Slavorum, *d'Hermold le Prêtre, comparé aux* Gesta episcoporum hammaburgensium, *d'Adam de Brême* (1).

Le professeur donne des détails sur les deux auteurs, le temps où ils ont vécu, ce qu'on sait de leur condition et de leur vie par leurs écrits, et le sentiment qui les a inspirés ; il cherche sur quelle région ils sont le mieux informés, à quelle Église ils paraissent être le plus attachés.

L'objet principal de l'explication est de faire voir, par le détail, la manière dont un chroniqueur du moyen âge copie et altère ses devanciers.

Histoire moderne. — Le Prince, *de Machiavel* (2).

Dans la première séance, on examine la vie de Machiavel, ses ouvrages, sa situation politique ; dans les séances suivantes, les auteurs qui ont écrit sur son compte, ceux qui l'ont blâmé, ceux

(1) Séminaire de Pauli, à Gœttingue. 1 semestre.
(2) Séminaire de Giesebrecht, à Munich. 1 semestre.

qui l'ont approuvé et ceux qui l'ont jugé d'un point de vue critique. Le professeur montre que les éloges comme les attaques sont venus d'une fausse interprétation de la pensée de Machiavel. Il se range avec les juges impartiaux et examine, à la suite de Ranke, les conditions dans lesquelles le livre s'est produit; il conclut que le *Prince,* dans l'intention de l'auteur, est un ouvrage pratique à l'adresse des Médicis, non un traité de politique spéculative. « Il a vu l'Italie en danger de mort et n'a pas hésité à lui administrer du poison. »

Les étudiants expliquent ensuite à tour de rôle un ou deux chapitres par séance; le professeur insiste sur la vraie portée des passages d'ordinaire mal compris.

THÈMES

Histoire du moyen âge. — Ligue des villes du Rhin (1).

Le professeur fait lire et traduire les *Actes de la Confédération;* chacun occupe une ou deux séances. Il les discute article par article; il insiste sur les formules sur lesquelles ils ouvrent et se terminent. Il recherche, d'après les détails contenus dans chaque document, dans quelle ville et par les soins de quel magistrat il a pu être rédigé. Il prouve que nous possédons, sous le nom d'*Actes de la Confédération,* non pas les pièces elles-mêmes, mais des extraits ou des résumés faits par le scribe d'une des villes confédérées, probablement Mayence, et envoyés à d'autres villes sur leur demande.

Du caractère des documents il remonte à celui des actes qu'ils relatent, et montre la manière lente, confuse et incomplète dont se sont formées les ligues des villes; il en fait voir la véritable origine dans la vacance du trône impérial.

Ces recherches, en grande partie originales et conduites avec une rare vigueur de critique, ont été publiées, avec des additions, sous forme de livre, avec le titre : *La double Élection de* 1254 *et la Ligue des villes.*

(1) Séminaire de Waizsäcker, à Gœttingue. 1 semestre.

Frédéric Barberousse et Adrien IV. — Élection d'Alexandre III et de l'antipape Victor (1).

Le professeur résume le travail fait dans la séance précédente et établit l'état de la question. Puis on examine le récit de ce qui s'est passé dans le conclave, en comparant les documents favorables à l'empereur, Otto de Freisingen et les *Actes* du concile de Pavie, aux documents favorables à Alexandre, l'encyclique de ses partisans et l'*Epistola de schismate* de Gerhoh de Reichersberg. Le professeur relève tous les détails qui ne se trouvent que dans la version de l'un des partis, tous ceux sur lesquels on est d'accord, et il parvient ainsi à rétablir la scène de la *mantation*. Il recherche, d'après ces résultats, quel était le droit de chacun des concurrents et ce qui manquait à leur élection pour être entièrement régulière. Il montre enfin ce qui a décidé l'Église à reconnaître celle d'Alexandre III.

Le travail est ainsi distribué pour la séance suivante : analyser l'*Epistola Concilii*. Comparer Guillaume de Salisbury pour la situation du roi d'Angleterre. Lettre d'Arnulf de Lisieux. Rapport du cardinal légat.

L'immunité sous les rois germaniques (2).

Le professeur prend pour texte une charte du roi Conrad, de 918, rédigée sur le modèle des chartes carolingiennes; il la dicte aux élèves, afin que tous puissent la préparer. Il leur propose de déterminer, d'après ce document, les caractères de l'immunité, et pose les questions suivantes, qu'il fait résoudre une à une :

1° Quelle espèce d'acte est l'immunité? — 2° Sur quel territoire s'étend-elle? (Sur cette question on compare cette charte à d'autres.) — 3° Quels sont ses effets? — 4° Est-elle invocable contre le roi? — 5° Dispense-t-elle de payer l'impôt? — 6° Qu'arrive-t-il du *fredum* que l'officier du roi ne peut plus lever? — 7° Quelle est la condition des hommes qui demeurent sur le territoire de l'immunité?

Partout le professeur maintient une distinction sévère entre l'immunité carolingienne et celle des temps postérieurs.

(1) Séminaire de Noorden, à Leipzig. 1 séance.
(2) Séminaire de Arndt, à Leipzig. 2 séances.

Donation de Pépin au Saint-Siège (1).

Le texte pris pour fondement de cette recherche est un passage du *Liber pontificum*, d'Anastase.

Le professeur indique d'abord à quelle époque ce livre a été écrit et d'après quels documents. Puis il aborde les questions suivantes :

1° Quel caractère Anastase attribue-t-il à la donation? — 2° Quelle est la situation de Pépin et des grands vis-à-vis du pape? — 3° Qu'est-ce que la *Respublica Romanorum*, qui apparaît dans ce passage? — 4° L'auteur a eu les moyens de connaître la vérité sur la question; a-t-il voulu la dire?

On compare son récit avec celui d'autres annales de la même époque écrites en Gaule. La conclusion est qu'Anastase présente le fait suivant la version de la cour de Rome conforme aux prétentions des papes.

A la séance suivante, on lit plusieurs passages d'Anastase et on étudie les questions suivantes :

1° En quoi consiste l'intervention de Pépin? — 2° En quoi consiste le traité entre les Francs, les Lombards et les Romains? — 3° Quelle est la situation de Pépin vis-à-vis du roi des Lombards? — 4° En quoi consiste la donation faite par le roi des Lombards? — 5° Qu'est-ce que les *jura populi romani*, que le pape doit prouver par possession immémoriale?

Des difficultés graves se présentent dans le cours de cette recherche. Quelques étudiants proposent, pour les lever, des corrections de texte. Le professeur répond que lorsqu'un texte est établi par tous les manuscrits, on doit s'interdire de le changer; « autant vaudrait le jeter par la fenêtre. »

Les séances suivantes sont consacrées à expliquer le capitulaire de Charlemagne *de Villis*, et à examiner les caractères de l'administration domaniale carolingienne.

Outre les exercices faits en séance par les étudiants, le professeur, au début de chaque semestre, propose des sujets à traiter par écrit, et consacre quelques séances à rendre compte des travaux qui lui sont remis.

Les étudiants acceptent volontiers ces sujets; mais ils ont le travail lent, ils veulent lire tout ce qui a été écrit sur la question et il est rare qu'ils en traitent plus d'un dans l'année. L'étendue

(1) Séminaire d'Arndt, à Leipzig. 2 séances.

de ces travaux varie de 50 à 150 pages. Beaucoup, corrigés par le professeur et remaniés, deviennent des thèses de doctorat; et il est rare qu'une thèse n'ait pas commencé par être un travail de séminaire.

Le but de cet exercice est d'habituer l'étudiant à manier lui-même les documents, à pratiquer la critique des textes, à discuter les opinions des historiens et à diviser une question en ses éléments. On s'inquiète peu de la composition et on néglige entièrement le style. L'ordre et la clarté de l'ensemble sont aussi peu recherchés que la précision du détail.

Voici deux listes de travaux de séminaires, avec les indications données par le professeur sur la manière d'aborder la question :

1. *Séminaire de Nitzsch.*

Histoire ancienne. — Histoire de Camille dans Tite-Live et dans Diodore. — Siège de Modène, d'après Appien, Dion Cassius, les lettres de Cicéron. — Bataille d'Actium, d'après Dion Cassius, Plutarque et Zonaras. — Syracuse dans la deuxième guerre punique. — *Stratagemata* de Polyen. Rechercher les sources auxquelles il a puisé. Indication de l'édition à suivre. — *Moyen âge.* — Bataille de Cortenuova. — Bataille du Marchfeld. — Examiner l'organisation des armées allemandes aux xe, xie et xiie siècles. — Chercher les sources du *Chronicon Uspergense?* En a-t-il d'autres que Ekkehard? L'auteur a-t-il suivi un récit favorable au pape ou à l'empereur?

De quoi se composent les *Annales* de Worms? — Fonctions judiciaires des *Ministeriales,* d'après les *Annales Palidenses.* Examiner : 1° Ce que vaut leur témoignage? 2° Où vivait l'auteur et de quel pays il a voulu parler? 3° Si les documents de ce temps confirment ou non le témoignage des *Annales?* — Étudier le *Foderum* danois dont parle Otto de Freisingen. Chercher quand l'impôt en nature s'est transformé en impôt en argent, en descendant depuis les Capitulaires de Charlemagne, où il se paye en nature, et en remontant depuis la temps de Frédéric Barberousse, où il se paye en argent. — *Hochtag* tenu par Frédéric Barberousse. Est-ce une espèce particulière de *Tag?* Qui est convoqué? et dans quelle forme? Examiner dans les documents les signatures des témoins. Faut-il se demander si l'*actum* et le *datum,* dans ces actes, peuvent se rapporter à des lieux différents? — Biens de la couronne engagés. Combien y en a-t-il? Et dans quelle forme sont-ils engagés? D'après les *Regesta imperatorum.* — État du *Rath* (conseil) de la ville de Cologne au xive siècle. Indication des ouvrages où se trouvent les statuts de la ville. — Étudier l'*Urkundenbuch* de Halberstadt. — Saint Bernard. Faire la chronologie de ses lettres. Rechercher sa situation avant et après la deuxième croisade. Rôle de Berthold de Heuneberg, conseiller de l'empereur Rodolphe, au moyen des documents impériaux et des *Regesta imperatorum.* — Gerhard de Holstein d'après le *Chronicon Holsatiæ.* — Soulèvement démocratique de Francfort en 1355, d'après les *Regesta* et le *Codex mænofrancfurtanus.* — Acte de paix de Charles IV. — Rôle de Lubeck dans la Hanse.

2. *Séminaire de Noorden, Bonn*, 1876-77.

Adam de Brême; ses sources, son autorité. — Hroswitha comparée à Widukind et Luidprand. Que reste-t-il qui vienne d'elle? — Pascal II; ses relations avec Henri Ier d'Angleterre? Établir la chronologie de la lettre d'Anselme et faire la critique de l'*Historia novella*. — Rapports de Berthold et de Bernald? Quel est l'auteur de l'histoire publiée par Pertz, sous le nom de *Chronicon Bertholdi*, à partir de l'an 1066? — Révolte de Ludolf contre Otton Ier. — Autorité et origine de la *Vita Heinrici*. — Grégoire VII dans ses rapports avec la France. — Posidonius et Strabon comme source de l'*Histoire de la Germanie?* — Formation des États germaniques. — Les notes chronologiques du *Registrum* de Grégoire VII. — Part prise par Boniface à l'élévation de Pépin. — Couronnement impérial de Charlemagne. — Rupture du traité de Canossa.

Exercices et travaux écrits sont les seules parties essentielles d'un séminaire. On a tenté à Munich d'en introduire une troisième en créant, sous le nom de *séminaire historique pédagogique*, une conférence hebdomadaire où les étudiants font à tour de rôle une leçon orale sous la direction d'un professeur d'histoire.

C'est aussi en vue de s'exercer à la parole que se forment les *associations scientifiques* d'étudiants; elles se réunissent chaque semaine dans une brasserie pour lire et discuter un travail, mais sans l'intervention d'aucun professeur.

Aucune de ces deux institutions n'a pris fortement racine dans l'enseignement de l'histoire; le terrain ne leur est pas favorable. Ni les étudiants n'éprouvent vraiment le besoin d'apprendre à parler, ni les professeurs ne connaissent assez l'art de faire une leçon pour l'enseigner.

Le séminaire, tel qu'il vient d'être décrit, est en Allemagne la véritable école des historiens. On est élève d'un professeur, non pour avoir assisté à ses cours, mais pour avoir suivi son séminaire. C'est donc là qu'il convient de chercher la vraie mesure de l'enseignement historique actuel.

Il y a dans ces exercices sévères sur des documents originaux, conduits sans rhétorique ni faux brillant et avec un désir sincère d'atteindre la vérité, une discipline salutaire pour les jeunes gens. Ils y apprennent d'abord que l'histoire ne se trouve pas toute faite dans des livres de seconde main et qu'on doit la chercher soi-même dans les documents : car elle est affaire de critique, non d'autorité. Ils font connaissance avec les collections de ces documents et s'exercent à les manier.

On les accoutume ensuite à l'idée que ces documents mêmes ne doivent point être crus aveuglément, que souvent les auteurs

se trompent, dissimulent ou mentent; tantôt ils ne sont pas d'accord entre eux, tantôt ils se contredisent eux-mêmes. On leur montre des exemples saisissants de ces contradictions sur les faits les plus simples; et ils apprennent à se défier, à examiner, à comparer les témoignages, ce qui est le commencement de la sagesse historique. Ils s'exercent à rechercher dans la vie, la condition sociale, les préjugés de secte ou de parti, les motifs qui peuvent égarer un auteur ou l'induire à déguiser.

Enfin on les met en garde contre la tentation de se décider, en cas de contradiction, à la majorité des témoignages; on leur fait voir que presque toujours un seul témoin sincère ou bien informé a raison contre plusieurs témoins ignorants ou de mauvaise foi. Ils s'habituent à rechercher ce qui donne ou ôte du poids au témoignage; d'où les auteurs ont tiré les renseignements qu'ils donnent, et, lorsqu'ils s'entendent sur un point, si cet accord ne vient pas de ce qu'ils ont copié les uns sur les autres. C'est là le fond de la critique des textes.

Eux-mêmes, en leur particulier, ils s'exercent à traiter des questions à l'exemple du professeur, à fouiller dans les documents qu'il leur indique, à appliquer la méthode qu'ils lui voient suivre : apprenant ainsi peu à peu à se passer de guide.

Cet enseignement est donc sain, comme tous ceux qui contraignent l'esprit à regarder des questions en face. Mais est-il suffisant? Ces jeunes gens sont presque tous destinés à enseigner. Est-il bon de les laisser quitter l'Université sans leur avoir appris à *composer* une leçon? La plupart auront un jour à exposer les résultats de leurs recherches. Est-il naturel qu'ils ne sachent pas écrire un travail?

Passons sur ces lacunes. Aussi bien on assure en Allemagne (1) que les professeurs et les écrivains doivent se former seuls, sans aucune assistance.

Sort-il du moins des séminaires historiques des savants complets? L'histoire a pour but de décrire, au moyen des documents, les sociétés passées et leurs métamorphoses. Elle exige donc pour conditions de connaître les documents, d'en apprécier la valeur relative et de savoir ce qu'on en peut tirer pour reconstituer ces sociétés. De là, trois sortes de travaux : 1° publication des documents; 2° critique des textes; 3° composition historique.

De ces trois opérations, les Allemands n'en admettent que deux

(1) « Des séminaires pour les *Lehrer* (professeurs de gymnase) sont une excellente chose; des séminaires pour les *professeurs* (d'Université) ou les écrivains seraient un non-sens. » (Erdmann, *Leçons sur l'Enseignement académique.*)

dans l'enseignement. Ce n'est pas qu'ils ignorent l'existence de la troisième; ils ont même pour elle un nom spécial, celui de *Darstellung* (représentation). Ils ne la méprisent pas non plus. S'ils l'écartent, c'est par une sorte d'étrange respect. Composer une histoire, disent-ils, est un don de nature; cela ne s'enseigne pas.

Pourtant l'art de tirer parti des documents consiste à savoir se poser certaines questions au sujet des sociétés anciennes et à trouver la réponse dans ces documents, et cet art s'apprend par l'habitude de voir poser et résoudre ces questions. La publication et la critique des textes, à tout prendre, ne demandent qu'un sens droit, de la bonne volonté et beaucoup d'attention : l'histoire réclame une méthode solide ; pas plus que la physiologie, on ne la comprend sans étude. Les documents ne parlent pas d'eux-mêmes. Les traces laissées par les hommes et les sociétés des temps passés sont lettre morte, si l'on n'a point l'art de les interpréter, en les rapprochant de celles que laissent sous nos yeux des hommes ou des sociétés analogues. Qui voudrait entreprendre la paléontologie d'espèces disparues dont il ne reste que des vestiges, sans connaître la physiologie et l'anatomie d'espèces vivantes analogues? Ceux même qui n'ont jamais songé à cette nécessité de l'analogie, se servent d'elle à leur insu, mais ils s'en servent mal, parce qu'ils expliquent les actes des hommes d'autrefois par les sentiments des hommes d'aujourd'hui. La connaissance des principes qui permettent de trouver ces analogies et de reconstituer par leur moyen les sociétés est tout ce qui donne à l'histoire le caractère d'une science et la rend digne d'être connue.

Une collection de renseignements sur les documents et leurs auteurs n'est pas une science. Connaître tous les textes et les précautions à garder pour s'en servir, ce n'est pas savoir ce qu'on en peut tirer, ce n'est pas même encore savoir ce qu'il y faut chercher. Voilà pourtant à quoi se borne l'étude des séminaires allemands. Des trois opérations nécessaires à l'histoire, ils négligent la plus importante ; ils ne peuvent donc former que des moitiés d'historiens.

Le jeune homme qui sort d'un gymnase n'a pas une idée générale précise dans la tête. Il ne se doute pas qu'il y a des sociétés, qu'elles ont des organes et des fonctions, qu'elles sont soumises à des lois. Voilà ce qu'il aurait besoin d'apprendre. Il est vrai que nos sociétés sont bien compliquées pour servir d'exemples. Pourquoi ne pas le faire débuter par les sociétés antiques où tout est simple et fortement enchaîné? Et si l'on craint d'empiéter sur les philologues, ne peut-on pas au moins procéder méthodi-

quement sur l'histoire du moyen âge? Les sociétés germaniques sont encore assez simples et se développent assez régulièrement pour fournir des types convenables à l'étude.

On préfère le jeter tout de suite au milieu des documents, lui apprendre en détail où ils se trouvent, d'où ils proviennent, à quels signes extérieurs on reconnaît les bons des mauvais. Il devient vite habile dans ces opérations. Plus tard il sera bon peut-être à ramasser et à préparer des matériaux : mais ne sera-t-il pas incapable de les mettre en œuvre? Et quand tous auront reçu cette éducation, qui donc se chargera de bâtir l'édifice? La Providence y pourvoira ; il s'en rencontrera parmi ces hommes qui seront architectes sans jamais l'avoir appris. Les savants allemands ne se sont-ils donc pas aperçus que, depuis que les historiens sont élevés selon leur méthode, il s'est produit extraordinairement peu de bons ouvrages d'ensemble? Encore sont-ils d'ordinaire l'œuvre des savants de l'ancienne génération.

En introduisant cette méthode dans leurs séminaires, les professeurs de la précédente génération cédaient à une illusion fort naturelle. Ils avaient pour la plupart dans leur jeunesse étudié le droit, la théologie, la littérature. Tous avaient reçu des philosophes, alors en vogue, des idées générales sur la nature humaine, sur l'État, ses droits et ses devoirs. D'ordinaire ils s'étaient intéressés à la vie politique, ils avaient fait de l'agitation en faveur de l'unité allemande ; quelques-uns s'étaient fait enfermer dans des forteresses. Leur esprit s'était formé lentement et à leur insu.

C'est alors qu'ils ont abordé l'histoire, et ils ont dû reconnaître que les connaissances techniques indispensables leur faisaient défaut. Il leur a fallu apprendre la paléographie, la diplomatique, la critique des textes. Aucun enseignement régulier n'existait encore. Ils ont dû se former seuls et sans doute avec peine.

Enfin ils ont commencé à produire ; leur esprit était mûr et ils savaient la technique du métier ; ils pouvaient mettre des faits de détail solides dans des cadres généraux. Cette double préparation leur a permis de composer les ouvrages historiques d'ensemble sur lesquels vit la génération présente.

Devenus professeurs, ces hommes ont oublié la préparation générale qu'ils avaient reçue de l'expérience à leur insu ; ils ont regardé leurs habitudes d'esprit comme un don de nature. Ils ne se sont plus souvenus que de leur préparation technique, du temps et de la peine qu'elle leur avait coûtés. Ils ont voulu épargner des ennuis à leurs élèves en leur apprenant de bonne heure la critique des textes qu'ils avaient dû conquérir à la longue.

Mais les adolescents, qui viennent se mettre entre leurs mains, n'ont pas l'esprit formé comme l'était le leur; ils ne savent rien de la vie, ni de la nature humaine, ni des sociétés. Si personne ne les fait réfléchir sur ces sujets, on peut être sûr qu'ils n'y viendront pas d'eux-mêmes. Bien des choses ont changé en Allemagne depuis le temps où les maîtres d'aujourd'hui se sont formés. La philosophie est tombée; les étudiants se sont retirés de la politique, ils ont perdu tout intérêt pour la littérature; très peu se soucient des études des autres Facultés. Les règlements leur prescrivent encore d'acquérir à l'Université une « culture générale » (*allgemeine Bildung*). Mais chacun, en Allemagne, sait ce que vaut au juste cette *culture*. Les professeurs d'histoire ne l'ignorent pas : ce qu'ils n'enseignent pas eux-mêmes à leurs élèves, leurs élèves ne le sauront jamais.

Néanmoins on respecte la fiction. Les étudiants sont réputés avoir l'esprit formé par les cours de philosophie ou de littérature qu'ils ne suivent pas. Au séminaire, on leur enseigne seulement la technique. Ils l'apprennent docilement ; peut-être arrivent-ils à y surpasser leurs maîtres. Mais leur croissance intellectuelle s'arrête. Ils ne s'habituent pas à voir au-dessus des détails et ne parviennent jamais à composer une œuvre d'ensemble. C'est un fait frappant que la stérilité des historiens sortis de certains séminaires célèbres. Les professeurs s'aperçoivent souvent de cette faiblesse, ils trouvent que le niveau des esprits a baissé depuis leur temps. Ils ne se demandent pas si, après avoir courbé l'esprit encore délicat d'un jeune homme sur des travaux de détail, sans le fortifier par des idées générales, on est en droit de s'étonner qu'il ne se relève pas. Peut-on se plaindre de ne pas voir sortir d'architectes d'une génération d'hommes élevés comme des manœuvres?

Le contre-sens des professeurs d'histoire est de vouloir trop donner à la technique qui peut s'apprendre à tout âge, et de laisser passer le seul moment où l'esprit est apte à recevoir les idées d'ensemble. C'est une forme du contre-sens universel qui fait regarder les qualités d'esprit comme naturelles à tous les hommes et les connaissances pratiques comme le seul but et le résultat définitif de l'éducation.

CHAPITRE V. — Sciences auxiliaires.

Les sciences auxiliaires de l'histoire ancienne, épigraphie et archéologie, font partie, en Allemagne, de l'enseignement philolo-

gique et ne rentrent pas dans le cadre de cette étude. On se borne donc aux sciences auxiliaires de l'histoire du moyen âge et des temps modernes : paléographie, diplomatique et chronologie.

Ces sciences ont été les dernières à entrer dans les Universités. Les besoins pratiques, qui, partout jusqu'ici, ont donné naissance aux créations scientifiques, faisaient défaut en Allemagne. Il y avait peu de grandes archives et personne ne réclamait les services des paléographes. C'est de France que vint le mouvement. Un élève de notre École des Chartes, M. Sickel, eut le premier, en 1854, l'idée d'introduire la paléographie et la diplomatique dans l'enseignement des Universités. Mal reçu à Berlin, il se rabattit sur Vienne et fonda dans cette Université le premier cours régulier.

La science nouvelle s'adaptait au goût des historiens et répondait à un besoin pressant. L'essai réussit et fut bientôt imité. A son tour, Berlin, où enseignaient Jaffé, puis Wattenbach, devint un centre actif d'études qui rayonna sur l'Allemagne. Ensuite Sickel obtint du gouvernement autrichien la création de l'*Institut paléographique* de Vienne, dont la *Bibliothèque de l'École des Chartes* a publié les statuts. Il s'y forme des élèves qui se répandent sur tout le pays et y continuent l'œuvre de publication et de critique des actes authentiques de l'histoire d'Autriche. De cet Institut sont sortis les fac-similés des diplômes carolingiens.

En même temps, la science faisait de rapides progrès. Wattenbach résumait et coordonnait les éléments dans ses deux admirables *Manuels de paléographie grecque et latine* qui servent de guide à tous les professeurs, tandis qu'Arndt donnait, en publiant ses *Schrifttafeln*, des exemples caractéristiques propres à servir d'illustration aux cours de paléographie.

Il n'y a plus aujourd'hui en Allemagne d'Université où il ne se fasse au moins un cours de paléographie par an. C'est un professeur d'histoire du moyen âge (1) qui en est chargé. Deux ou trois Universités ont même un professeur spécial. On suit d'ordinaire, dans ces cours, le *Manuel* de Wattenbach, en ajoutant quelques leçons sur la paléographie allemande.

La diplomatique, introduite dans les Universités vers le même temps et par les mêmes hommes, a aussi sa place dans les cours et souvent dans les séminaires. C'est en Autriche, à Vienne et à Inspruck, qu'elle joue le plus grand rôle et qu'elle a ses plus célèbres

(1) Très souvent un professeur *extraordinaire*. C'est un moyen sûr pour lui d'avoir quelques auditeurs.

représentants, Sickel, Stumpf, Ficker. Les travaux portent sur les chartes des papes, des rois et des empereurs germaniques, de préférence celles des Carolingiens. On a fait, à l'usage des étudiants, des choix de diplômes qui servent de textes aux cours et aux séminaires.

La chronologie n'a pas de chaire spéciale, mais dans toute Université fréquentée par un nombre suffisant d'étudiants en histoire, les professeurs prennent soin qu'il soit fait au moins tous les six semestres un cours de chronologie, afin que tout étudiant ait l'occasion d'en suivre un pendant son séjour à l'Université. Cet enseignement est résumé dans le *Manuel* de Grotefend (1).

A Munich, le directeur des archives, en même temps professeur à l'Université, fait pour les candidats archivistes un cours où il expose les règles de la tenue des archives.

CHAPITRE VI. — Bibliothèques.

On reconnaît en Allemagne que tout enseignement historique exige un appareil considérable, et on fait à l'histoire une large part dans toutes les bibliothèques d'Université. Sans doute toutes ne sont pas également riches, mais il n'en est pas qui ne possède toutes les grandes collections de documents d'histoire nationale ou étrangère, générale ou provinciale, et les revues historiques de tous les pays.

C'est là, en effet, sans parler des besoins de la science, l'instrument indispensable aux professeurs pour les exercices de leurs séminaires, et aux étudiants pour leurs travaux.

Dans toutes ces bibliothèques, les livres peuvent, sous certaines garanties, être prêtés au dehors, y compris les *in-folio*. On n'a pas, en Allemagne, assez le sens du format pour faire aux hommes qui s'occupent du moyen âge la proposition dérisoire de se servir à domicile de tous les livres, excepté ceux qui contiennent les documents dont ils ont besoin.

En outre, tout *séminaire historique d'État* possède sa bibliothèque propre et sa salle de travail (2) réservées à l'usage de ses membres. Là, au contraire, tous les livres, sans exception, restent à demeure, afin que l'étudiant soit toujours sûr de les trouver. Voici la liste

(1) Grotefend. *Handbuch der Chronologie des Mittelalters und der Neuzeit.*

(2) Nous sommes forcé d'ajouter que la salle affectée aux séances du séminaire de Leipzig et à son administration ne nous a paru digne ni d'une si grande Université, ni d'un séminaire aussi florissant.

des principaux ouvrages qui composaient, en 1878, la bibliothèque de Leipzig :

Pertz, *Monumenta Germaniæ*. — Jaffé, *Regesta pontificum*. — Jaffé, *Bibliotheca rerum germanicarum*. — Böhmer, *Regesta imperatorum*. — Böhmer, *Fontes rerum germanicarum*. — Muratori, *Scriptores*. — Bouquet, *Historiens des Gaules*. — Wattenbach et Lorenz, *Quellengeschichte*. — *Forschungen zur deutschen Geschichte*. — *Archiv der Gesellschaft für deutsche Geschichte*. — *Historische Zeitschrift*. — Walter, *Corpus juris germanici*. — Zöpfl, *Rechtsgeschichte*. — Waitz, *Deutsche Verfassungsgeschichte*. — Gengler, *Codex juris municipalis*. — *Annales ecclesiastici*. — Migne, *Vies des Papes*. — Giesebrecht, *Geschichte der deutschen Kaiserzeit*. — Giesebrecht, *Iahrbücher des deutschen Reiches*. — *Scriptores rerum prussicarum*. — Huillard-Bréholles, *Frédéric II*. — Hefele, *Conciliengeschichte*. — Gregorovius, *Geschichte der Stadt Rom*. — *Collection byzantine*. — Sickel, *Monumenta graphica*. — Potthast, *Bibliotheca Medii ævi*.

Sans parler des manuels et d'un grand nombre de livres sur des questions spéciales.

La bibliothèque ne datait encore que de quatre ans.

Il existe aussi dans plusieurs Universités, pour l'enseignement de la paléographie, un *apparat diplomatique* qui est confié aux soins d'un professeur d'histoire. Voici, à titre d'exemple, la liste de l'*apparat* de Gœttingue :

Sickel, *Monumenta graphica*. — Wattenbach, *Handbücher der Palæographie*. — Bresslau, *Diplomata centum*. — Kopp, *Schrifttafeln*. — Pertz, *Schrifttafeln*. — Arndt, *Scrifttafeln*. — Grotefend, *Handbuch der Chronologie*. — Zangemeister, *Exempla codicum latinorum*. — Gardthausen, *Griechische palæographische Beiträge*. — *Exempla codicum græcorum litteræ minoris*. — *The palæographical society*. — Falcke, *Codex transcriptionum corbeiensium*. — Gatterer, *Praktische Diplomatik* (1779). En outre, 472 diplômes manuscrits.

CHAPITRE VII. — Examens.

L'enseignement de l'histoire est, comme tous les autres, contrôlé par deux sortes d'examens. Les uns sont la condition imposée par l'Université à ceux qui veulent obtenir ses grades ; l'État exige les autres de ceux qui aspirent à ses fonctions.

L'examen d'Université est le doctorat. Il est soumis dans chaque Faculté à des règlements différents. Mais toutes s'accordent à exiger une *dissertation* imprimée et une épreuve orale. La dissertation varie de quarante à cent pages, elle est écrite en allemand dans quelques Facultés, en latin dans les autres, et porte d'ordinaire

sur un point de critique ou sur un évènement historique choisi par le candidat. On exige un travail personnel (1). L'étudiant consacre en général à sa thèse le dernier semestre de son séjour à l'Université.

Les épreuves orales portent presque partout sur deux matières au choix du candidat. L'usage est de lui laisser désigner comme matière une partie assez restreinte de l'histoire, par exemple l'histoire de l'Angleterre du ve au xe siècle, ou l'histoire des villes allemandes au moyen âge. On cherche à s'assurer qu'il a sur cette période une connaissance approfondie des documents et des ouvrages de critique. La seconde matière doit être tirée d'une autre science que l'histoire. En général, le candidat choisit la géographie ou l'économie politique. Les épreuves se passent à huis clos devant deux ou trois professeurs.

Le doctorat est exigé seulement de celui qui veut se faire habiliter *Privat-docent;* il n'ouvre aucune autre carrière et ne confère aucun droit. Dans les États de l'Allemagne du Sud, où le gouvernement a l'habitude de donner aux *Lehrer* (professeurs de gymnase) le titre de *Professor*, on se dispense volontiers de le passer. Dans le Nord, au contraire, où les professeurs de gymnase ne reçoivent aucun titre, les étudiants qui se destinent à enseigner tiennent à prendre le grade de docteur, afin de ne pas être appelés *Herr Lehrer*. Plus d'un professeur se plaint que cette recherche des titres universitaires détourne une partie de ses élèves d'études sérieuses et encombre son séminaire de travaux médiocres qu'on destine à devenir des thèses.

L'*examen d'État* est exigé des candidats aux chaires des gymnases; les conditions varient suivant les pays. En Prusse, il y a quatre ordres d'examens d'État qui correspondent aux trois degrés de l'enseignement du gymnase et à la *Realschule*. L'histoire est exigée dans chacun de ces ordres et ne suffit pour aucun. Les étudiants qui se destinent à l'enseignement de l'histoire doivent subir au moins une épreuve écrite et une épreuve orale sur une autre science à leur choix.

L'examen d'histoire pour les classes inférieures du gymnase est insignifiant. Les trois autres comprennent une épreuve écrite et une épreuve orale.

(1) « La dissertation ne peut être tenue pour suffisante que si elle donne la preuve que le candidat a étudié profondément son sujet et sait le traiter avec une certaine indépendance de jugement. Il doit indiquer en conscience les ouvrages dont il s'est servi. » Art. 8 du règlement de l'Université de Leipzig sur le doctorat.

L'examinateur désigne le sujet de l'épreuve écrite en tenant compte des préférences du candidat. D'ordinaire, il choisit, pour la *Realschule* et les classes supérieures du gymnase, un sujet d'histoire moderne ou du moyen âge. Les candidats aux classes moyennes du gymnase, qui sont presque tous en même temps candidats aux classes supérieures pour la philologie, préfèrent recevoir un sujet d'histoire ancienne.

Voici deux listes de sujets, l'une pour les candidats à la *Realschule,* l'autre pour les candidats aux classes moyennes (1) :

Coriolan dans Plutarque et Shakespeare. — Wallenstein dans la *Guerre de Trente ans,* de Schiller, dans la tragédie, et dans le livre de Ranke. — L'humanisme allemand comme préparation de la Réforme de l'Église. — Causes de la guerre de Sept ans, d'après les travaux les plus récents. — L'Egmont de Gœthe et celui de l'histoire.

Classes moyennes.

Le Tribunat de Livius Drusus, d'après les sources. — Fondation de l'Empire par César et Auguste. — Débuts de la dynastie flavienne. — La guerre civile entre Galba, Othon et Vitellius, d'après Tacite. — Domitien, Julie, Livie, d'après les sources. — Thèbes et Corinthe dans les guerres médiques. — La prétendue troisième et quatrième *Sécession* de la plèbe romaine. — L'Église catholique dans l'empire de Théodoric. — Politique des électeurs de Saxe et de Brandebourg pendant les expéditions de Gustave-Adolphe.

Quant à l'examen des classes supérieures du gymnase pour l'enseignement de l'histoire, les sujets sont semblables à ceux des travaux de séminaire et de doctorat. Ceux qui ont déjà passé une thèse d'histoire en sont dispensés.

Les épreuves orales se passent à huis clos dans presque toutes les Facultés, en présence d'un professeur désigné par l'État parmi les *ordinaires*, et durent trois quarts d'heure pour l'examen supérieur, une demi-heure pour les autres.

L'épreuve des classes supérieures est analogue à celle du doctorat; elle a pour but de s'assurer que le candidat a profité de l'enseignement du séminaire. Celle de la *Realschule* porte plutôt sur l'histoire moderne enseignée au cours. Celle des classes moyennes, étant subie par des philologues, se renferme d'ordinaire dans l'histoire ancienne. Voici quelques exemples des questions faites à ce dernier genre d'épreuves :

De quels ouvrages doit-on se servir pour l'enseignement de

(1) Leipzig, 1877-1878.

l'histoire grecque, romaine, du moyen âge? De quel objet traitent-ils? — Quels étaient les peuples du Péloponèse? — Qu'est-ce que les Doriens? Où dominaient-ils? Leurs colonies? — Politique des Spartiates à l'intérieur? A l'extérieur? — Quand ont-ils affaire pour la première fois à une démocratie? — Qui a l'hégémonie dans la guerre médique? — Débuts de la guerre du Péloponèse? — Quand s'est fondée la ligue Achéenne? Comment connaissons-nous Aratus et Philopœmen? — Situation de Rome avant la deuxième guerre punique? Limites de l'Italie? — Quand les diverses provinces sont-elles entrées dans l'Empire? — Qu'entend-on par provinces sénatoriales?

CHAPITRE VIII. — Caractères généraux de l'Enseignement.

L'enseignement de l'histoire dans les Universités, tout varié qu'il soit, porte un caractère général, qui se retrouve dans l'esprit des professeurs et des élèves, dans la pratique des cours, des séminaires et des examens : c'est un enseignement philologique. La philologie domine l'histoire ; elle lui fournit ses méthodes, dirige ses recherches et lui impose même son but.

Rien de plus naturel : maîtres et élèves lui sont acquis d'avance. L'étudiant, au gymnase, s'est imprégné pendant neuf ans de l'esprit philologique et l'apporte à l'Université. Les professeurs se souviennent que la philologie, au commencement du siècle, a réveillé les sciences morales et régénéré l'étude de l'histoire et de la littérature ancienne. Ils se sont habitués à voir en elle la science type, sur laquelle les autres doivent se modeler. Ses succès éclatants, on le savait, étaient dus à sa méthode, à ce patient système de recherches minutieuses, qui ne néglige aucun détail et tire parfois du plus mince des conséquences inattendues. Les historiens ont résolu d'appliquer cette méthode à leurs études et ont transporté la critique philologique de l'antiquité dans le moyen âge. Mais il y a entre les documents de ces deux périodes une différence qui aurait dû les arrêter.

La plupart des monuments de l'antiquité ont péri; ceux qui subsistent sont en assez petit nombre pour qu'on puisse à la fois les étudier tous dans le détail et tirer de chaque fait particulier qu'ils mentionnent une induction générale. La légion de travailleurs dont l'Allemagne dispose a pu, en un siècle, venir à bout de la besogne. Il y a eu bien des efforts en pure perte sur des questions insolubles ou de nul intérêt. Mais, enfin, quand tous les ves-

tiges de l'antiquité ont été connus, examinés, retournés en tous sens et combinés ensemble de toutes les manières, avec l'aide des savants étrangers, qui opéraient sur le même domaine et mettaient de l'ordre dans les matériaux, il s'est dégagé lentement de cet immense travail des résultats généraux sur lesquels a pu se fonder l'histoire des sociétés anciennes.

Pour le moyen âge, au contraire, les documents sont sans nombre, en sorte qu'on ne peut espérer d'en achever la critique, et la plupart de si peu de valeur, qu'il n'y a aucun résultat général à en attendre. Les savants étrangers ne sont ici d'aucun secours; chacun est assez occupé avec son histoire nationale. On laisse les Allemands tirer eux-mêmes au clair les résultats de leurs recherches, travail auquel ils semblent assez impropres.

Un critique allemand, homme d'esprit (1), relève finement cette mésaventure de ses compatriotes. « La science, à la fin du siècle dernier et au commencement de celui-ci (je ne parle que des sciences historiques), avait produit de si grandes choses, elle avait alors si visiblement attiré et employé les meilleures forces de la nation, qu'on n'a pas pu s'apercevoir du changement qui se passait en elle..... Cependant nos hommes ont continué pendant trente ans, creusant dans les mines que leurs pères avaient ouvertes, perfectionnant les instruments et les méthodes qu'ils leur avaient légués. La méthode finit naturellement par devenir pour eux le principal; ils continuèrent de creuser et recreuser, après que depuis longtemps il n'y avait plus d'or dans la mine. »

Qu'en est-il résulté? D'abord le gros des étudiants n'était pas disposé à suivre les professeurs dans la mine. Il s'est écarté de plus en plus, et l'histoire, devenue philologique, a cessé d'être une partie de l'éducation pour tourner à la science spéciale. Si l'esprit historique ne s'est pas perdu dans les Universités, ce n'est pas aux professeurs d'histoire qu'on le doit.

Le petit nombre d'étudiants dévoués, historiens de métier, que les professeurs ont emmenés, se sont enfoncés à leur suite dans une voie obscure. Bientôt ils ont perdu des yeux le but de l'histoire, et ont commencé à chercher dans les matériaux une valeur intrinsèque. Ils sont devenus experts dans la critique des textes; mais ils perdaient en fermeté d'intelligence ce qu'ils gagnaient en habileté technique. Si bien qu'ils se trouvent, enfin, en face de monceaux de matériaux dont ils sont incapables de tirer parti.

Hillebrand ne fait pas difficulté d'en convenir : « Ces ruches

(1) K. Hillebrand. *Zeit und Völker*, 1875.

actives, dit-il, malgré tout leur travail et leurs agitations, n'ont encore ramassé que peu de miel, et si les travailleuses assidues poursuivent si vivement de leur aiguillon les étrangers qui veulent entrer ou s'approcher, c'est qu'elles ont la conscience pénible d'une stérilité qu'elles aimeraient à cacher. » On recueille parfois des mots semblables de la bouche des professeurs clairvoyants (1).

Mais le système est soutenu par les anciens professeurs, qui font autorité dans le monde officiel et siègent à presque tous les bureaux d'examen. Ceux-là sont fiers de leur œuvre et n'admettraient pas que rien y fût à changer. Dans leur jeunesse, ils ont eu à lutter pour habituer les historiens à travailler avec méthode; on courait risque en ce temps de verser dans la fantaisie. Voilà longtemps que le danger est passé. Mais ils continuent à être hantés du fantôme de leur ennemi, le *dilettantisme* (2). Ils craignent de le voir entrer dans les Universités sous forme d'idées générales, et pensent lui barrer le passage en y installant la technique.

Voici comment Hillebrand dépeint l'esprit de cette école : « En d'autres temps et chez d'autres peuples, tout cet appareil technique n'était point du tout tenu pour nécessaire. Il suffisait que l'historien connût à fond la langue de ses sources, qu'il fût convenablement versé dans l'histoire universelle, qu'il eût étudié la jurisprudence et l'économie politique, et pour le reste qu'il eût du jugement naturel, — ce qui était possible même avant l'invention de nos méthodes infaillibles. S'était-il même, par son expérience personnelle, familiarisé avec l'administration et les affaires d'État, il n'avait vraiment pas besoin de s'approprier « la critique méthodique des textes » comme clef unique de la vérité historique. C'est ainsi qu'en France et en Angleterre des politiques intelligents, Guizot et Macaulay, préparaient à la nation sa nourriture historique. En Allemagne, c'étaient les professeurs. Quelle merveille... que, si loin de la véritable vie, ils n'aient pas su distinguer l'important de l'insignifiant, le nécessaire de l'inutile? »

Dans cet enseignement technique aride, les professeurs d'histoire allemands ont porté longtemps des arrière-pensées politiques. C'est là un autre caractère général de l'enseignement historique dans les Universités allemandes. Ils s'étaient donné la tâche

(1) Quelqu'un nous disait à Leipzig : « On sera étonné, dans cinquante ans, du travail que nous avons fait; on se demandera comment nous avons pu nous donner tant de peine si inutilement. » Ranke lui-même, le père de la critique d'histoire moderne, se plaignait à un de ses collègues : « On fait aujourd'hui trop de critique. » — « A qui la faute? » lui fut-il répondu.

(2) On peut voir dans toutes les anciennes Revues historiques des campagnes contre le dilettantisme.

de préparer les esprits à l'unité allemande, et ils le disaient tout haut. Dans l'avant-propos de la *Revue de Schmidt*, fondée en 1843 par les principaux historiens du temps, Ranke, Waitz, Giesebrecht, se lit cette phrase significative : « Dans cette année, où l'on célèbre le millième anniversaire de l'indépendance de notre patrie (1), dans ces jours où l'on parlait tant de l'unité politique de l'Allemagne, la pensée nous est venue tout naturellement de poser le fondement d'une union intérieure de l'esprit allemand, afin de cultiver d'un commun accord une science qui, plus que toute autre, est apparentée à la politique, qui même en est la mère et l'institutrice. » La *Revue*, à la fin de son 1er volume, revient sur ce sujet : « Sur aucun domaine de la vie commune, l'Allemagne ne ressemble à un individu de sang et de chair, de tête et de cœur, mais seulement aux *disjectis membris poetæ ;* nulle part une action commune, partout un fatal morcellement. En sera-t-il autrement pour l'objet en question? l'avenir répondra. »

Le même dessein, exprimé avec plus de réserve, apparaît au début de la *Revue de Sybel*. Et depuis lors, jusqu'en 1870, les historiens n'ont cessé de réclamer la reconstitution de l'ancien Empire germanique. Hillebrand indique en ces termes le rôle qu'ils ont joué :

« La science historique allemande des trente dernières années a été, dans son ensemble, *nationale et protestante*. Que MM. les professeurs se fassent toutes les illusions possibles sur leur objectivité, leur incorruptibilité scientifique, leur conscience sans reproche et l'infaillibilité de leur méthode miraculeuse, qu'ils cherchent à se donner le change sur l'incertitude de toute connaissance historique et l'impossibilité d'établir autre chose que les faits les plus généraux, ils ont, sans le vouloir et à leur insu, servi les intérêts nationaux et protestants, plié l'histoire à leur avantage et trié et rassemblé les faits dans ce sens. Les fonctionnaires qui ont, une fois en leur vie, abordé ces études à l'Université, ont eu bientôt secoué la poussière de la science : l'esprit national et protestant leur est seul resté de tout ce détail. Officiers et citoyens, ceux qui se sont fait jour à travers les œuvres de ces savants, ou qui ont trouvé dans les articles des journaux l'écho ou les extraits de tels ouvrages, se soucient peu de l'étude des sources, dont MM. les auteurs sont si fiers ; ils suivent la direction que l'écrivain trouve dans le développement historique, — *ou qu'il y a mise,* ou même qu'il se laisse imposer par ses lecteurs, — et c'est

(1) Il s'agit du traité de Verdun, en 843. Les Allemands ont la mémoire longue.

la direction nationale et protestante. Par là et par là seulement, nos savants ont agi sur la marche des affaires allemandes. La nation était agitée depuis 1820 de l'esprit national et anticatholique ; c'est cet esprit qu'elle a communiqué au monde des savants, et elle leur a été reconnaissante de l'avoir, par un déploiement inouï de recherches, de critiques et de systèmes, autorisée à regarder cet esprit comme légitime. »

Un mélange de philologie et de politique, la philologie pour les étudiants du séminaire, la politique à l'adresse des autres, tel est donc le vrai caractère de l'enseignement historique des Universités. Les Allemands, accoutumés à mener de front les recherches de détail les plus minutieuses et les spéculations théoriques les plus hasardées, n'ont point été choqués de cet enseignement à double face. Ils ont cru ou feint de croire que les doctrines politiques des historiens s'appuyaient directement sur leurs recherches philologiques et ont attribué à celles-là la solidité bien connue des autres. L'unité de l'Allemagne sous la domination de la Prusse était, à leurs yeux, une conséquence nécessaire de la critique des textes. Les étrangers mêmes s'y sont trompés ; plus d'un a ressenti quelque mauvaise humeur contre l'histoire, la regardant en secret comme complice du gouvernement prussien.

L'histoire est parfaitement innocente. Les deux caractères qu'on a voulu lui imprimer dans les Universités allemandes répugnent l'un et l'autre à sa nature. Ni la théorie de *la mission allemande de la Prusse*, ni la critique des textes ne sont des produits de l'esprit historique. C'est à d'autres sources que les professeurs ont puisé. La technique de leurs séminaires est née des études philologiques qu'ils avaient faites au gymnase ; leurs théories politiques sont les débris des systèmes métaphysiques (1) qu'ils ont étudiés dans leur jeunesse et qu'ils croient avoir rejetés. Philologues et métaphysiciens ont contribué à former dans leur esprit ce bizarre assemblage, qu'ils ont introduit à leur tour dans l'esprit de leurs élèves.

On se plaindra peut-être qu'il ne ressorte de cette étude aucune impression d'ensemble. L'ensemble est chose inconnue en Allemagne et l'on y est souvent partagé entre des impressions contradictoires.

Il est certain que tout n'est pas parfait dans l'enseignement historique des Universités, que les étudiants y apportent assez

(1) Avant tout du système de Hegel. Les professeurs lui ont emprunté sa théorie de l'État et souvent même jusqu'à sa terminologie.

peu de zèle; que les professeurs, recrutés uniquement parmi les savants spéciaux, n'excellent pas dans les cours publics; que les séminaires, s'ils donnent une préparation technique solide, ne fortifient pas chez les élèves le sens historique; enfin, que la politique a trop occupé les historiens.

Mais depuis la victoire de la Prusse, les professeurs sont rentrés dans la science pure, et l'on voit commencer un mouvement de réforme dont le centre paraît être Leipzig. Les étudiants les plus zélés s'y sont portés, et une méthode nouvelle tend à s'établir dans les cours et les séminaires.

Le mouvement s'arrêtera-t-il? gagnera-t-il les autres Universités? On n'a pas la prétention de le prévoir.

Mais lors même que l'enseignement de l'histoire en Allemagne serait destiné à se pétrifier dans la critique des textes, il ne faut pas oublier les services qu'il a rendus jadis. Il a chassé la rhétorique de l'histoire, et appris à recourir aux documents originaux.

La France a grand besoin de profiter de cet exemple, et si nous n'avons pas épargné au système de l'enseignement historique dans les Universités allemandes des critiques qu'il nous semble mériter, nous savons trop ce qui nous manque pour ne pas reconnaître que, tout compte fait, nous avons encore beaucoup à envier à l'Allemagne.

Charles SEIGNOBOS,

Maître de conférences à la Faculté des lettres de Dijon.

LE DIXIÈME ANNIVERSAIRE

DE

L'ÉCOLE LIBRE DES SCIENCES POLITIQUES

Je me souviendrai toujours avec plaisir de la soirée du 28 mai. Nous étions soixante-quinze réunis dans la grande salle des banquets du café Riche pour célébrer le dixième anniversaire de la fondation de l'École libre des sciences politiques. C'était la Société des élèves qui avait eu la bonne idée d'offrir cette fête au Directeur et aux professeurs de l'École. Les élèves qui avaient répondu à l'appel de la Société et les maîtres qui presque tous s'étaient rendus à l'invitation, avaient pris place à la même table, mêlés les uns aux autres, et la conversation la plus gaie et la plus cordiale n'a pas cessé d'animer le repas. Quand les verres de champagne ont été remplis, M. Lebon, président de la Société, a fait placer sur la table une magnifique réduction en bronze de la statue de la *Jeunesse*, ce chef-d'œuvre de Chapu sculpté pour le monument de Regnault. Il s'est ensuite tourné vers le Directeur en lui offrant ce souvenir de la reconnaissance des élèves, dans une allocution que nous sommes heureux de reproduire, car elle exprime en termes excellents la pensée toute patriotique qui a présidé à la fondation de l'École, les services rendus au pays par un enseignement si nouveau et si nécessaire, et la gratitude éternelle des élèves pour leur Directeur et pour leurs maîtres. M. Émile Boutmy, directeur de l'École, s'est ensuite levé pour répondre. Nous connaissions pour l'avoir lue et entendue bien souvent cette parole, d'un attrait si sympathique, qui nuance toutes les finesses de l'idée et toutes les délicatesses du sentiment, et cette langue, d'un accent si personnel, à la fois claire, souple et vibrante, qui se meut à l'aise dans toutes les sinuosités de la pensée, et, dédaigneuse des vains apprêts du style, n'a d'autre parure que son naturel même et sa distinction. Tel M. Boutmy se révèle dans les moindres occasions, tel il ne pouvait manquer de se montrer dans une fête célébrée surtout à son intention. Il a remercié les élèves de leur

magnifique présent, de ce précieux témoignage de leur reconnaissance; il a tenu, comme de raison, à associer les maîtres de l'École aux honneurs et aux récompenses qu'il venait de recevoir; avec beaucoup d'esprit et d'à-propos, avec un optimisme bienveillant et modeste, il a tracé le parallèle de la jeunesse de 48, celle de son temps, plus enthousiaste sans doute, plus accessible aux belles espérances et aux illusions généreuses, mais plus vague dans ses idées, moins capable d'un effort suivi et bien dirigé, et de la jeunesse d'aujourd'hui, moins sentimentale assurément, moins poétique que sa devancière, mais plus pratique, plus préoccupée de l'utile et du possible, d'ailleurs non moins dévouée, et qui compense par un savoir positif et solide et par une marche plus méthodique vers un but précis, ce qui lui manque en essor d'imagination. Ce ne sont pas les termes dont s'est servi M. Boutmy, mais nous demandons la permission de traduire ainsi pour notre compte une pensée trop indulgente pour nos contemporains, même avec la pointe d'épigramme qui perce sous le compliment.

M. Levasseur, président de l'Académie des sciences morales et politiques, qui est, avec M. Janet, le doyen des professeurs de l'École, a clos dignement cette série d'allocutions. Au nom des professeurs il a félicité M. Boutmy de l'heureux succès d'une œuvre dont il a montré toutes les difficultés. Il fallait trouver de l'argent pour une entreprise issue de l'initiative privée, si lente à s'éveiller chez nous; il fallait réunir un corps de professeurs pour un enseignement qui était à créer de toutes pièces; il fallait gagner une clientèle d'étudiants à des études qui ne trouvent leur sanction dans aucun diplôme officiel et ne donnent directement accès à aucune carrière. La persévérance du Directeur, son dévouement, son désintéressement, la foi qui l'animait dans cette tentative patriotique, et j'ajouterais cette rencontre si rare dans la même personne d'un esprit observateur, délié, fécond en ressources, en un mot éminemment pratique, mis au service des vues théoriques les plus élevées, tout cet ensemble d'aptitudes et de hautes qualités morales lui ont permis de triompher de bien des obstacles.

M. Levasseur, pressé par le temps, ne pouvait tout dire : les commencements si humbles de l'École, les méthodes si neuves de son enseignement, et ses brillants états de service, plus de douze cents élèves, dont quelques-uns occupent déjà d'importants emplois, formés aux cours de la rue Taranne et de la rue des Saints-Pères; il n'appartenait pas surtout à M. Levasseur de vanter le corps éminent des professeurs, tous dévoués à leur œuvre, tous compétents et unissant à un savoir profond le talent de vulgarisa-

tion le plus rare. M. Boutmy a tracé l'histoire de son École (1) dans quelques pages pleines d'émotion et de verve et qui resteront comme un témoignage vivant du noble élan qu'a pu imprimer à une réunion d'intelligences d'élite le patriotisme le plus ardent et le plus éclairé.

Je ne citerai aucun passage de cette brochure, ne pouvant tout citer, mais je ne puis résister à la tentation de reproduire ici quelques extraits de la lettre qu'adressait, le 25 février 1871, le futur directeur de l'École des sciences politiques à M. Vinet, bibliothécaire de l'École des Beaux-Arts, et dans laquelle il expose ses idées sur *la création d'une Faculté libre d'enseignement supérieur*. Aujourd'hui que l'École des sciences politiques a fait ses preuves, qu'elle compte annuellement plus de 200 auditeurs, dont la moitié environ, — 85 cette année, — sont inscrits pour la totalité des cours, qu'elle prépare avec un succès incontesté à tous les grands services administratifs et financiers, en même temps qu'elle forme une élite d'hommes d'État qui prêteront un jour à la politique intérieure et extérieure de leur pays le concours de leur compétence et de leur talent, il n'est pas inutile de rappeler ces quelques lignes dans lesquelles M. Boutmy annonce, au début de son entreprise, le but qu'il poursuit et la méthode qu'il se propose d'inaugurer. Et d'abord à quels besoins répondait l'École?

« Il faut être aveugle pour ne pas voir l'ignorance française derrière la folle déclaration de guerre qui nous a conduits où nous sommes. On dit partout qu'il faut refaire des hommes, c'est-à-dire refaire dans les hommes le culte des choses élevées et le goût des études difficiles. C'est assurément une nécessité pressante, mais auparavant ne faut-il pas créer l'élite qui de proche en proche donnera le ton à toute la nation. Refaire une tête de peuple, tout nous ramène à cela... La Sorbonne et le Collège de France forment des hommes d'un esprit orné, des savants, des causeurs. Mais l'homme instruit, observateur sagace des grands mouvements d'esprit de son siècle, capable de les modérer ou de les seconder, mais le citoyen éclairé, juge compétent des questions politiques, capable de les discuter solidement et de diriger l'opinion, d'où sortent-ils, où est l'École qui les prépare? Les esprits de cette valeur qu'on rencontre çà et là dans le monde se sont faits eux-mêmes, comme ils l'ont pu, par des moyens qu'ils ont créés de toutes pièces. Ils sont les dons du hasard et le hasard ne les pro-

(1) *L'École libre des Sciences politiques*, Paris, typographie Chamerot, 1879, 27 pages.

digue pas. Cette classe moyenne de l'intelligence, qui est la force et le lien d'une société, manque presque complètement en France.»

Il faut donc créer une École, une Université des sciences d'État. Quelle sera sa méthode? M. Boutmy la définit en ces termes :

« Le tour historique et critique de l'enseignement sera particulièrement utile en politique. On tombe toujours du côté où l'on penche. Nous avons le goût des généralités dans toutes les sciences, mais nous ne les avons jamais plus prodiguées qu'en matière d'organisation sociale. On appelle cela « les principes ». Je pense beaucoup de bien des principes, mais il me semble qu'en ce genre tout est dit et c'est une toute autre chose que je voudrais voir enseigner. Que ces grandes généralités soient vraies en gros, nul ne le conteste, mais l'expérience seule fixe la limite précise où elles cessent d'être pratiquement exactes. Je parle ici, vous m'entendez sans peine, de la haute et vaste expérience qui dresse sans hâte ses tables d'observation, tient compte de tous les éléments, saisit toutes les analogies et n'omet aucune des corrections que suggère la différence des temps, des lieux et des races. Les cadres de ce savoir expérimental, voilà ce que l'instruction supérieure doit fournir aux citoyens. Quand tout le monde est avocat et déclame, c'est par des connaissances positives que se distingue l'homme digne de conduire l'opinion. »

Quel beau programme! quelle saine et féconde méthode! Mais comme M. Levasseur avait raison de dire que le principal titre de M. Boutmy est moins d'avoir conçu ce noble et vaste projet, que d'avoir su le réaliser. Les difficultés matérielles qu'il fallait vaincre n'étaient rien au prix des difficultés morales. Ne fallait-il pas avant tout rassurer les pouvoirs publics sur les tendances de la nouvelle École? Et c'est ici que j'admire l'esprit pratique de son Directeur. Au milieu des luttes ardentes des partis, à travers les chocs les plus violents de la politique, alors que les révolutions les plus profondes s'accomplissaient dans les hautes sphères du pouvoir et que la forme même du gouvernement existant semblait menacée, l'enseignement de l'École s'est maintenu dans une sereine impartialité, dans la pure contemplation de la science, grâce au tact merveilleux de son Directeur, aux doctrines sérieuses de ses maîtres, grâce surtout à la méthode dont il vient d'être parlé et qui a été pour « la nef penchante » sur laquelle M. Boutmy avait embarqué sa fortune, le gouvernail qui l'a préservée de tous les écueils. Aujourd'hui même, n'est-il pas significatif de voir des journaux, tels que le *Moniteur universel*, le *Temps*, l'*Indépendant*, l'*Intransigeant*, tous ces organes de l'opinion que séparent les diver-

gences les plus profondes, s'accorder pour rendre un même tribut d'éloges à l'École des sciences politiques et à son Directeur, et accompagner de leurs vœux l'anniversaire de cette œuvre patriotique ? Ces marques de sympathie doivent être d'autant plus chères à M. Boutmy qu'elles sont un gage de durée et de légitime influence pour la grande École à laquelle il a attaché son nom.

Ed DREYFUS-BRISAC.

Voici le texte des discours prononcés au banquet du 28 mai :

DISCOURS DE M. ANDRÉ LEBON

Messieurs,

J'éprouve quelque scrupule à prendre aujourd'hui la parole, alors que d'autres pourraient, avec plus d'autorité, venir témoigner de la joie profonde que nous ressentons à nous voir ici, réunis à nos maîtres, pour célébrer le dixième anniversaire de la fondation de l'École. Ceux qui ont répondu à l'appel de la Société des élèves, organisatrice de ce banquet, ont pensé que son président devait être leur interprète; d'ailleurs le sentiment de tout ce que je dois à l'École et à la constante sollicitude qui veut bien encore me soutenir, m'aidera à dire notre reconnaissance et notre respectueuse affection.

Vous vous rappelez, Messieurs, comment, au lendemain de la guerre, la France tout entière se mit à l'œuvre pour guérir les maux révélés par la défaite. On pouvait à bon droit nous reprocher de nous être abandonnés à l'engourdissement; il y avait à opérer, à tous les degrés, une réforme intellectuelle et morale. L'un des premiers, M. Boutmy le sentit; dès le 21 février 1871, il exposait, avec son talent fin et pénétrant, la patriotique pensée qui a présidé à la fondation de l'École et à ses progrès.

Créer un centre, où se trouveraient réunis les enseignements que l'on ne rencontrait jusque-là que par morceaux, où l'on apprendrait à connaître les pays étrangers et les conditions de leur développement, et d'où sortiraient bientôt de bons et solides administrateurs, des hommes capables de s'occuper de politique non en politiciens, mais en hommes d'État, former une « tête de nation » observant les grands mouvements d'esprit du siècle, sachant les modérer ou les seconder : tel est le but que se proposa M. Boutmy.

Il pouvait sembler téméraire, pour une œuvre de cette importance, de s'appuyer seulement sur l'initiative privée : la France s'était déshabituée de la compter au nombre de ses forces. L'expérience a prouvé que la virile persévérance de M. Boutmy devait vaincre tous les obstacles. Et

d'ailleurs, l'État était-il apte à se charger, au début, d'une mission que quelques-uns prétendent aujourd'hui encore avoir été usurpée? Il s'agissait de professer des sciences dont plusieurs sont à peine formées, de constituer un groupe d'enseignements correspondant à la science sociale, dont on peut bien dire que son centre est partout, sa circonférence nulle part; il fallait pour cela une activité, une audace, une souplesse, auxquelles la réglementation universitaire est peu propre; il fallait aussi ouvrir largement les portes de la nouvelle École, ne mettre aucune restriction scolaire à l'entrée, recevoir sur un pied de complète égalité Français et étrangers, car il importait de rapprocher des esprits d'éducation et de tendances différentes : chacun se renseignerait ainsi; il se formerait entre futurs diplomates et hommes d'État des liens de solidarité et d'amitié qui, sans effacer les divergences d'intérêt, améliorent les relations personnelles et rendent un jour plus facile la négociation des affaires. Tout cela, l'État ne pouvait le faire.

Restait à choisir une méthode, chose particulièrement difficile avec l'infinie variété de la science politique. L'enseignement supérieur peut-il être dogmatique? « On dit à l'enfant, écrivait M. Boutmy : Écoute, retiens et crois. » Au jeune homme et à l'âge mûr, il faut dire : « Vois, compare et juge. »

La science peut-elle se renfermer dans les textes? N'est-ce pas l'étouffer dans des limites trop étroites? Que serait, par exemple, l'étude d'une charte constitutionnelle, si, derrière la sécheresse des mots, la froideur des principes et de leurs conséquences logiques, on ne voyait revivre la civilisation qui a précédé et amené cette charte, la société qui la subit, l'applique et la transforme? Que serait-ce encore que l'étude des traités diplomatiques sans celle des hommes qui les ont conclus, des intrigues qui les ont accompagnés, des mœurs et des habitudes d'esprit toutes particulières qui permettent parfois d'y lire ce qui n'y est point écrit? L'histoire rend à tout la lumière et la vie; pas elle on acquiert ces connaissances positives qui permettent de juger et parfois de prévoir. En rapprochant le passé, elle montre les liens de tradition là où les esprits exaltés croient pouvoir faire table rase; de ce qui a été elle conclut à ce qui peut être; elle maîtrise et pondère l'intelligence.

Le 15 janvier 1872 eut lieu l'ouverture du premier cours de l'École : depuis lors treize cents élèves ont reçu l'enseignement fondé par M. Boutmy. Vous savez tous, Messieurs, le concours que lui ont prêté ceux que nous sommes fiers de pouvoir appeler nos maîtres : dans les matières si délicates qui font l'objet de leurs leçons, ils savent nous attacher, sans jamais faire appel à l'esprit de parti; leur enseignement se propose d'écarter la passion des débats irritants, pour y substituer l'amour de la vérité, le calme et la sérénité de la science. Ils nous font aimer leurs travaux, ils nous pénètrent de leurs méthodes, sans chercher à nous imposer leurs idées; et, au regret de les quitter après nos trop courtes études, se joint bientôt pour nous l'ennui d'être contraints de nous spécialiser et de négliger quelques-unes des sciences dont ils nous ont fait un instant entrevoir les horizons. N'est-ce pas bien accomplir sa mission que de se faire aimer soi et ce qu'on aime?

Il n'y a plus à souhaiter que l'École vive : elle a l'être, le mouvement et la vie; son passé de dix ans l'affirme. Elle a droit à la reconnaissance de l'État, qui doit protéger contre les compétitions son indépendance con-

quise; l'École est un foyer : il ne faut pas l'éteindre. C'est maintenant à nous d'accomplir la pensée de M. Boutmy; à nous de devenir des hommes « dignes de conduire l'opinion ». Prouvons que l'enseignement que nous avons reçu a servi la patrie, ou pour mieux dire nos patries à tous, car il a pour but de fonder partout le gouvernement par les meilleurs. Élevons-nous jusqu'à ceux qui nous ont confié les instruments du travail : cette *Jeunesse* nous en donne l'exemple. Elle tient à la main un rameau d'or qui semble chercher un maître : quand nous aurons su le cueillir, nous saurons à qui l'offrir.

Messieurs, c'est du fond du cœur, au nom des présents et des absents qui n'ont pu se joindre à nous, au nom des étrangers et des Français, que je bois à M. Boutmy, à nos professeurs, à notre chère École !

DISCOURS DE M. BOUTMY

Messieurs,

Je suis profondément touché des sentiments que M. Lebon vient d'exprimer en votre nom. Au milieu des doutes qui assiègent l'homme consciencieux essayant de juger son œuvre, je suis heureux de m'entendre dire que cette œuvre a produit quelque bien et qu'elle m'a fait des amis qui m'en savent gré.

J'appelle cette œuvre mienne, c'est pour ne pas contredire le langage courant et par respect pour une raison sociale acceptée du public. Mais je ne me méprends point à cet égard. Il y a un an, vos maîtres, dans notre banquet annuel, m'ont témoigné leur estime et leur affection par un don magnifique et par des paroles dont je ne perdrai jamais le souvenir. Eux aussi parlaient de cette œuvre comme si j'en étais le créateur. Pris à l'improviste, j'étais trop ému pour m'en bien défendre, pour leur rappeler que c'était à eux que revenait le principal honneur du succès. N'est-ce pas le prince de Conti qui disait un jour : « La couronne nous appartient à tous, mais c'est notre aîné qui la porte. » C'est ainsi que, par un jeu du hasard et par l'insignifiante priorité de l'idée dans une œuvre faite surtout d'efforts successifs et combinés, je jouis presque seul d'une récompense qui devrait être également partagée. J'aurais dû dire tout cela et je n'en ai rien dit. Je me suis abandonné au charme de ces affections cordiales qui ne voulaient se souvenir de ma dette envers elles qu'en l'augmentant encore, et pour me rendre décidément insolvable.

Et à vous aussi, mes chers amis, je devrais répondre qu'après et avec vos maîtres, c'est vous, les anciens, qui avez fondé l'École, c'est à votre goût pour nos belles études, au fruit que vous en avez tiré, c'est à votre talent et à vos succès que nous devons d'avoir vu nos auditeurs s'augmenter, nos enseignements éveiller plus d'écho, notre œuvre prospérer et fleurir. Vous avez été nos témoins, nos répondants auprès du public. Et

ce que vous avez fait pour l'École naissante, vos successeurs continuent à le faire pour l'École actuelle. Tous ensemble, je vous considère comme des associés, comme des collaborateurs à qui revient une part de tout bien qui peut nous échoir. Et vous me permettrez assurément de le dire et de vous remercier à mon tour, afin de goûter en paix de conscience les joies de cette belle soirée.

Vous m'offrez ici un don véritablement royal et je me sens confus autant que reconnaissant de l'accepter. J'y démêle d'ailleurs une pensée dont je ne vous sais pas moins de gré que du témoignage lui-même ; c'est celle qui a dicté le choix du sujet : la Jeunesse ! L'homme ne se connaît guère et ne doit pas se juger lui-même. Si toutefois il y a un éloge que je crois avoir mérité, c'est d'avoir aimé passionnément deux choses : j'ai aimé passionnément le talent, j'ai aimé passionnément la jeunesse. Le talent, dans ce qu'il a de plein, de savoureux, de fécond, qu'y a-t-il de plus admirable ! Et la jeunesse, avec sa candeur, sa loyauté, sa curiosité infinie, ses vastes espérances, qu'y a-t-il de plus doux ? C'est comme une aube qui repose les yeux et où l'on pressent le jour sans en subir la clarté parfois blessante. Voilà dix-sept ans que je vis au milieu des jeunes gens, et le goût que j'ai pris à les voir travailler, se chercher et se trouver eux-mêmes, démêler leurs aptitudes, préparer à la patrie des citoyens utiles, des guides éclairés, n'a pas un seul instant faibli.

Permettez-moi une réflexion à propos de cette délicieuse statue que j'ai sous les yeux ; c'est bien la jeunesse, mais la jeunesse tout près de l'adolescence, la jeunesse qui éclôt à peine, une fleur qui n'est encore qu'à demi ouverte. Si elle n'était pas un idéal auquel il ne faut rien comparer qui vive ou ait vécu, je dirais volontiers qu'elle représente plutôt la jeunesse de mon temps que celle d'aujourd'hui ; je parle surtout de ceux qui ont commencé en 1848 à se connaître, à se faire une idée des choses, de ceux dont Alfred de Musset était et est encore le poète. Beaucoup de générosité, mais beaucoup de vague dans les idées ; des rêves singuliers de régénération, de vastes plans de cosmopolitisme, des ambitions si hautes, qu'elles ne trouvaient plus d'objet à leur niveau, une grande activité, mais coupée d'intermittences et de langueurs ; la passion de tout embrasser, mais avec la chance de tout laisser échapper, faute de le bien saisir. Nous chantions notre désespoir, mais, ne vous y trompez pas, ces perpétuels désespérés sont ceux qui, renouvelant sans cesse leurs espérances, renouvellent sans cesse leurs mécomptes. Ce sont ceux qui espèrent toujours, qui vivent de l'avenir et chez qui l'illusion abonde. Voilà ce que nous étions, des âmes et des esprits peu formés, incertains, bercés de mirages. Et toutefois l'âme avait de la chaleur, l'esprit avait du flot, le cœur battait. Nous nous rachetions par là.

La jeunesse d'aujourd'hui, il faut bien l'avouer, nous est très supérieure ; plus froide que nous, elle est bien plus mûre, plus sensée, plus virile ; elle choisit plus près d'elle un noble but et le poursuit avec une persévérance qui nous manquait. Elle ne part pas d'un coup d'aile avec l'ambition bien vite déçue de gagner tout d'abord les plus hautes cimes. Elle les gravit l'une après l'autre en remarquant bien son chemin. Elle y bâtit de solides observatoires. Je n'ai jamais vu une génération plus laborieuse, plus consciencieuse, plus avide de bien apprendre ce qu'elle veut savoir. Les poignantes calamités dont elle a été témoin ne l'ont pas rendue triste, mais simplement sérieuse. Elle tient à la main, non pas

comme cette statue une branche de cyprès ou une tige d'asphodèle, mais l'outil du bon ouvrier. Je n'exagère rien en disant que pour l'étendue des connaissances, la maturité de l'esprit, la singulière possession de soi-même, les hommes de vingt-quatre ans sont aujourd'hui ce que nous étions à trente. Cela est bon, cela est opportun. Nous avions trop rêvé, trop regardé les astres. Il est à propos qu'il y ait moins de songeurs, qu'il y ait plus de savants et de politiques, de citoyens et de soldats, et que le dévot du fait, l'amateur de réalité remplace un peu l'inconstant amoureux de tant d'images vaines.

Votre Société, qui a reçu le dépôt de cette méthode, est admirablement placée pour la protéger; j'ai beaucoup applaudi à ses commencements, et je désire vivement qu'elle se développe; car je ne sépare pas sa fortune de celle de l'École, et si elle est telle que je l'espère, j'en attends un grand bien pour notre pays. Un groupe considérable d'hommes qui savent beaucoup, qui savent bien, qui jugent de haut et qui se tiennent entre eux, exerce une influence qui finit toujours par prévaloir. C'est ce que j'aime à prévoir pour le jour où vous occuperez sur une échelle plus étendue les fonctions publiques où vous êtes déjà si nombreux. Pour cela, mes chers amis, il n'est pas indifférent, il est infiniment désirable que vos liens, les liens d'anciens à nouveaux ne se rompent pas, que quelque chose les maintienne, que chaque génération qui sort de nos mains trouve toujours sa devancière empressée à lui frayer la voie, à l'introduire dans la carrière. Jusqu'ici ces liens n'ont pas résisté au temps. La dispersion des personnes, les préoccupations professionnelles qui s'emparent du jeune homme au sortir de ses études les ont dénoués au bout d'un ou deux ans, de sorte que vous, les nouveaux, ne savez probablement pas ce que sont devenus la plupart de vos prédécesseurs et que vous avez dû vous fier à la grâce de Dieu pour faire parvenir à leur destination des lettres adressées presque au hasard. Mais il ne faut pas désespérer. Les choses humaines sont ainsi. De longues années se passent à des efforts sans résultat, puis, tout d'un coup, le courant s'établit, le progrès se dessine. Et au moment où l'on allait perdre courage, le but se trouve atteint.

Il y a un exemple qui doit nous donner confiance : c'est celui de notre aînée, l'École d'administration de 1848. Elle n'avait vécu que deux fois trois mois, il y a trente-deux ans, et cela a suffi pour que tout ce qui reste des jeunes hommes qu'elle a réunis un instant, de ces hommes devenus éminents ou distingués, trouvent plaisir à se réunir dans un banquet annuel et à s'entretenir du passé; tous sont fidèles au rendez-vous. Il est vrai que l'École d'administration a sur l'École des sciences politiques un grand avantage, c'est celui d'être morte : elle possède le puissant prestige des choses qui ne sont plus; elle a pu se transfigurer et devenir légendaire. Vous ne conseilleriez pas à l'École ce moyen extrême dans l'intérêt de votre Société; ce serait payer bien cher la fidélité de vos adhérents. Et croyez que sans cela et tout en restant vivante, très vivante, le don lui viendra de retenir et de relier affectueusement entre elles ses promotions successives. Je voudrais qu'avec la solennité d'aujourd'hui commençât la période où vous verrez ce résultat se produire, et que dans cinq ans, par exemple, la salle où nous sommes se trouvât trop petite pour contenir les disciples anciens et nouveaux de l'École. C'est le vœu que je forme en finissant et j'ai l'espérance intime qu'il ne sera pas déçu.

Je vous remercie encore du fond du cœur, mes chers amis, de ce don magnifique et des paroles dont vous l'avez accompagné, et je bois aux élèves de l'École, à l'avenir de votre Société.

DISCOURS DE M. LEVASSEUR

Je veux vous remercier aussi, messieurs les élèves, au nom des professeurs que vous avez invités à cette fête. Je parle en leur nom comme un des doyens de cette table et à défaut de mon ami Janet, qui a mieux aimé goûter le plaisir de vous écouter que prendre lui-même la parole, quelque plaisir que nous eussions eu nous-mêmes à l'entendre. Je serai bref, d'ailleurs ; il n'appartient ce soir qu'à deux orateurs de parler longuement ici : à l'élève qui, au nom de ses camarades, exprimait à leur maître leur reconnaissance, et au fondateur de cette École qui, en remerciant ses élèves, leur expliquait la pensée créatrice de cette institution.

Il y a un an, les professeurs offraient aussi un banquet à M. Boutmy pour fêter son entrée à l'Institut. Permettez-moi de rappeler ici ce que je disais dans cette circonstance.

Lorsque M. Boutmy méditait la fondation de l'École, il est venu me demander quelque conseil. J'approuvai beaucoup sa pensée ; c'était un dessein digne d'être approuvé en tout temps, et qui, dans ce temps, avait le mérite d'être inspiré par un sentiment éclairé de patriotisme. Je voyais trois obstacles à surmonter : il fallait trouver de l'argent, chose difficile pour une entreprise qui ne semblait guère promettre de dividendes, — des professeurs, chose difficile pour des enseignements tout nouveaux,— des élèves enfin, ce qui n'était guère moins difficile pour une éducation libre et désintéressée qui ne conduisait pas à un diplôme officiel.

Vous savez comment les obstacles ont été surmontés. L'argent a été libéralement donné, et, sans vouloir trahir un secret qui est peut-être aujourd'hui quelque peu le secret de tout le monde, l'avenir de l'École est assuré de ce côté. Des professeurs je ne veux pas parler, puisque je parle en leur nom. Les élèves, on les a trouvés aussi, et vous fournissez la preuve qu'on a pu en former de distingués qui ont déjà pris rang dans la carrière et qui nous font espérer un bel avenir.

M. Boutmy a été trop modeste en disant qu'il n'avait été qu'un de vos maîtres que le hasard avait fait votre directeur. C'est quelque chose d'avoir une bonne pensée : beaucoup en ont qui ne les réalisent jamais. Mais le mérite consiste à concevoir nettement le plan, à en poursuivre avec sagesse et persévérance l'exécution, à fonder en un mot une institution. M. Boutmy a eu ce mérite de fonder une institution utile à son pays et qui restera, je l'espère. Il l'a fondée en prenant quelque peu modèle sur certains pays étrangers, et je suis certain de ne rien exagérer en disant qu'aujourd'hui l'École libre des sciences politiques est devenue à son tour un modèle pour d'autres pays. Je ne commets pas non plus d'indiscrétion en vous apprenant que c'est surtout le titre de fondateur

de l'École des sciences politiques qui a désigné M. Boutmy aux suffrages de l'Académie : mes confrères ici présents vous le diront comme moi.

Je souhaite que dans dix ans une fête semblable réunisse encore élèves et professeurs. Je le souhaite surtout pour vos doyens à qui leur âge rend les longues perspectives d'autant plus agréables qu'elles sont moins certaines. Je le souhaite pour vous, parce qu'il est bon que les liens qui vous unissent ne se rompent pas. Vous ne vous y trouverez peut-être pas tous dans les mêmes conditions. Dernièrement, dans une séance de l'Institut, je parlais de l'Académie, de ses lauréats, de la chaîne de travaux et de talents qui les rattache à elle, et j'ajoutais que plusieurs des disciples d'aujourd'hui seront demain des maîtres qui décerneront à leur tour les couronnes. Il en est de même de vous : dans dix ans, plusieurs d'entre vous, élèves aujourd'hui, seront du nombre des maîtres, et je souhaite qu'ils prennent part à ce banquet, à côté d'une génération d'élèves plus nombreuse encore que celle qui a eu l'heureuse pensée d'organiser cette fête décennale de l'École.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

CHAPITRES

Extraits du *Choix et de la Méthode des Études,* par Claude Fleury, prêtre, abbé du Loc-Dieu, ci-devant précepteur de Messeigneurs les princes de Conty (1687).

ÉCONOMIE

On s'étonnera sans doute que je compte l'économie entre les études, et même entre les plus nécessaires; mais voici ce que je veux dire : L'étude de la jeunesse doit consister à acquérir en ce premier âge les connaissances qui doivent servir tout le reste de la vie, ou du moins les principes de ces connaissances, comme je crois l'avoir montré. Donc ce qui est nécessaire aux affaires les plus communes et les plus ordinaires, qui vont à l'entretien de la vie et au fondement de la société civile ; ces connaissances doivent tenir le premier rang après celles qui regardent l'homme en lui-même et qui servent directement à perfectionner l'âme ou le corps. Aussi c'est principalement l'ignorance de ces sortes de choses qui fait que plusieurs méprisent les étudiants et les études. Quelles sont les pensées d'un enfant de famille qui sort du collège ? de se divertir et de faire des connaissances, et, s'il a pris goût aux études, de suivre sa curiosité. Il ne se met point en peine comment il subsiste, d'où lui vient de quoi se nourrir, s'habiller et tout le reste. Il regarde seulement comment vivent les autres jeunes gens de sa condition, et ne veut pas se passer à moins, ni manquer d'argent pour jouer ou satisfaire à d'autres passions. Cependant il se remplit l'imagination de comédies, de romans, de musique; ou s'il n'a pas d'esprit, il se borne à des plaisirs plus grossiers. Il faut qu'il arrive quelque grand changement dans sa fortune, la mort d'un père, une grande succession à recueillir, un grand procès, un mariage, une charge dont il se trouve revêtu, pour lui faire ouvrir les yeux et s'apercevoir qu'il y a des affaires dans le monde et qu'il y a des soins qui le regardent aussi bien que les autres hommes. Je sais qu'il y a en cela beaucoup de naturel de la jeunesse, qui est poussée au plaisir par des passions violentes, et n'a pas assez d'expérience pour faire cas des choses utiles. Mais c'est pour cela même qu'il faut aider la jeunesse et la retenir, au lieu qu'il semble que l'on veuille seconder ses défauts. Les jeunes gens n'aimeront jamais le travail ni les affaires, il est vrai, mais du moins il faut tâcher, en les y préparant de bonne heure, de faire qu'elles ne leur paraissent point si amères ni si pesantes quand ils viendront à l'âge de s'y appliquer tout de bon; c'est pour cela que je compte entre les études nécessaires à tout le monde l'économie et la jurisprudence, et voici en quoi je fais consister l'économie :

Comme les premiers objets dont les enfants sont frappés sont le

dedans d'une maison, ses diverses parties, les domestiques et leurs services différents, les meubles et les ustensiles de ménage, il n'y a qu'à suivre leur curiosité naturelle pour leur apprendre agréablement l'usage de toutes ces choses, et leur faire entendre autant qu'ils en sont capables, les raisons solides qui les ont fait inventer; leur faisant voir les incommodités dont elles sont les remèdes. On les accoutumerait ainsi à admirer la bonté de Dieu, dans toutes les choses qu'il nous fournit pour nos besoins; l'industrie qu'il a donnée aux hommes pour s'en servir; le bonheur d'être né dans un pays bien cultivé, et dans une nation instruite et polie; à prendre des idées nobles de toutes ces choses, que la mauvaise éducation et la vanité de nos mœurs nous font mépriser; et ne pas tant dédaigner une cuisine, une basse-cour, un marché, comme font la plupart des gens élevés honnêtement. Enfin, on les accoutumerait à faire des réflexions sur tout ce qui se présente, qui est le principe de toutes les études. Car on se trompe fort, quand on s'imagine qu'il faut aller chercher bien loin de quoi instruire les enfants. Ils ne vivront ni en l'air ni parmi les astres; moins encore dans les espaces imaginaires, au pays des êtres de raison, ou des secondes intentions; ils vivront sur la terre, dans ce bas monde, tel qu'il est aujourd'hui, et dans ce siècle si corrompu.

Il faut donc qu'ils connaissent la terre qu'ils habitent, le pain qu'ils mangent, les animaux qui les servent et surtout les hommes avec lesquels ils doivent vivre et avoir à faire; et qu'ils ne s'imaginent pas que c'est s'abaisser, que de considérer tout ce qui les environne. Dans une grande famille il y aura plus de matière pour ces instructions que dans une moindre; et il y en aura plus encore, si les enfants sont tantôt à la ville, et tantôt à la campagne. Aussi les enfants de qualité qui peuvent avoir toutes ces commodités, ont besoin de savoir plus de choses que les autres. A mesure que l'âge avancerait, on leur en dirait davantage; et on ferait en sorte de les instruire passablement des arts, qui regardent la commodité de la vie, leur faisant voir travailler et leur expliquant chaque chose avec grand soin. On leur ferait donc voir ou dans la maison ou ailleurs, comment on fait le pain, la toile, les étoffes. Ils verraient travailler des tailleurs, des tapissiers, des menuisiers, des charpentiers, des maçons et tous les ouvriers qui servent aux bâtiments. Il faudrait faire en sorte qu'ils fussent assez instruits de tous ces arts, pour entendre le langage des ouvriers et pour n'être pas aisés à tromper. Cependant cette étude serait un grand divertissement pour eux; et comme les enfants veulent tout imiter, ils ne manqueraient pas de se faire des jeux de tous ces arts. Il ne faudrait ni s'y opposer durement, ni s'en moquer; mais les aider doucement, leur montrant ce qu'il y aurait de chimérique dans leurs entreprises, et ce qui serait faisable. Ce serait une occasion de leur apprendre beaucoup de mécanique; et ils auraient le plaisir de réussir en quelque chose qui est très grand à cet âge. Il serait bon aussi de leur apprendre le prix commun des ouvrages qu'ils pourront commander, et des choses qu'ils pourront acheter suivant leur condition, et même de celles qu'ils feront acheter par d'autres. Car encore que ces prix changent très souvent, celui qui les a sus une fois ne sera pas si incertain, principalement si on l'a averti des raisons qui rendent certaines denrées si chères, en comparaison des autres, et des causes les plus ordinaires de ces changements de prix. Je voudrais aussi qu'un jeune homme sût de

bonne heure, ou par son expérience, ou par un récit exact, ce qui est nécessaire pour les voyages.

Voilà ce que j'appelle l'économie. On voit bien que je ne prétends pas que l'on en fît une étude en forme, ni qu'on l'apprît dans des livres; ce serait moins de la fonction d'un précepteur que du soin d'un bon père ou d'un tuteur affectionné. Toutefois, les autres études l'aideraient et elle les aiderait. Pour exercer les règles d'arithmétique, on pourrait dresser des comptes et tenir un registre de recettes et de dépenses, qui est une pratique si nécessaire à tout homme qui a du bien à gouverner, qu'elle est même recommandée dans l'Écriture. Dans les auteurs d'humanités, comme Cicéron et Virgile, on pourrait leur faire observer combien les Romains estimaient lors l'agriculture et l'application à leurs affaires domestiques. On le verrait mieux dans les auteurs qui ont écrit du ménage de la campagne, comme Caton et Columelle, et dans les livres de droit. Aussi fallait-il que les jeunes Romains fussent de bonne heure en état de gérer et de conduire leurs affaires, puisque à quatorze ans ils étaient hors de tutelle et qu'à dix-huit ans ils passaient pour hommes faits, venaient dans la place et postulaient librement devant les magistrats. Pour les Grecs, l'économique de Xénophon, Aristophane, Théocrite, Hésiode et Homère ferait voir qu'ils s'appliquaient fort au-dedans de leur maison au ménage et à tout travail des champs, et que les plus riches et les plus honnêtes gens faisaient alors leur occupation et leurs délices de ce qui est aujourd'hui regardé comme le partage des misérables. L'autorité de ces grands noms et l'agrément de ces excellents ouvrages donneraient des idées nobles de toutes choses les plus communes dans la vie. Ce qui mettrait le disciple en état de profiter beaucoup plus, même de l'Écriture sainte, voyant que tout ce qu'il y trouvait de bas et de grossier vient des mœurs simples et solides de cette sage antiquité, où personne ne dédaignait le travail non plus que la nourriture; c'est ce que je crois avoir démontré dans les *Mœurs des Israélites*. Mais soit que le disciple lût ces auteurs ou que le maître lui rapportât ce qu'ils disent, je voudrais qu'il eût grand soin de rendre tout bien sensible et de le rapporter à notre usage. Laissons aux grammairiens de profession la recherche curieuse de toutes les plantes que nomme Virgile et la description de tous les instruments d'agriculture dont parle Hésiode; prenons seulement occasion de ce qu'ils disent pour faire entendre à notre écolier ce qui se fait aujourd'hui dans notre pays, et nous consolons s'ils ont dit quelque mot que nous n'entendions pas, pourvu que nous entendions aussi bien notre ménage qu'ils entendaient le leur.

XXIII. — Jurisprudence.

Pour la jurisprudence, comme elle dépend moins de l'imagination et qu'elle a beaucoup plus de raisonnement, il faut attendre que l'esprit soit plus accoutumé à s'appliquer et que le jugement soit plus formé, c'est-à-dire vers treize ou quatorze ans, et à la fin des études. Il est toutefois bien plus aisé de la rendre sensible et agréable que la philosophie, qui est d'ordinaire l'étude de cet âge; surtout après ce fondement d'économique dont j'ai parlé, elle serait bien plus facile. On peut juger que la jurisprudence, je n'entends pas ici cette étude si longue et si difficile

qui fait les jurisconsultes de profession et qui embrasse la connaissance non seulement de toutes les lois qui sont en usage dans un pays sur quelque matière que ce soit, mais de tout ce qui sert à les interpréter pour les appliquer aux affaires particulières. Je ne parle ici que des études nécessaires à tout le monde. Ainsi, à l'égard du droit, j'entends seulement ce que chaque particulier est obligé d'en savoir pour conserver son bien et ne rien faire contre les lois. Chacun y est obligé par les lois mêmes, qui présument que tous les citoyens en sont instruits, qui en imputent l'ignorance comme une faute et la punissent ou par la perte des biens si l'on a manqué d'observer les règles de les acquérir et de les conserver, ou par des peines plus sévères, si cette ignorance a porté jusqu'au crime. Cependant on n'a aucun soin d'en instruire les jeunes gens, hormis ceux que l'on destine à la robe; et on s'étonne sans doute que je souhaite qu'on leur en parle. Mais à examiner les choses sans prévention, cette étude est bien aussi utile, pour le moins, que la philosophie qu'on leur enseigne, et n'est pas plus facile. La philosophie, dit-on, exerce l'esprit des jeunes gens et les rend subtils. Aussi feront les subtilités du droit qui serviront à mieux faire entendre le principal. On craint de les fatiguer si on leur parlait d'usufruit et de propriété, de la différence entre le droit d'hérédité et les corps héréditaires, entre les parts par indivis et les parts divisées, quoique l'on puisse faire voir les effets solides de toutes ces distinctions. Ne craint-on point aussi qu'ils s'ennuient des universels, des catégories, de l'infini en acte et en puissance et des êtres de raison? Enfin la connaissance du droit, agréable ou non, est nécessaire à tous ceux qui vivent sous les mêmes lois.

Cette étude serait bien facile si nous avions des lois certaines, comme les Romains avaient celles des douze tables, les Athéniens celles de Solon, les Hébreux celles de Moïse ou plutôt de Dieu. Il n'y aurait qu'à lire ces lois pour apprendre son devoir. Mais il n'en est pas ainsi. Il faut un grand usage pour distinguer dans les gros volumes des ordonnances de nos rois, celles qui s'observent d'avec les autres. Les coutumes ne parlent que de certaines matières. Nous suivons quantité de règles du droit romain dont, toutefois, la plus grande partie n'est point reçue, au moins dans nos pays de coutumes. Notre droit étant donc si mêlé et si peu certain, que nous avons beaucoup plus besoin d'étude pour le connaître; je dis pour en avoir cette connaissance médiocre que l'on présume dans tous les particuliers; car pour le savoir exactement, c'est l'étude de toute la vie.

Voici en quoi je fais consister cette connaissance médiocre, nécessaire à tout le monde. Premièrement à entendre les termes dont on use habituellement en parlant d'affaires et qui sont employés dans les ordonnances, les coutumes et les autres livres de droit, comme fief, censive, propres, acquêt, déguerpir, garantir et tous les autres qui ne sont point de l'usage ordinaire de la langue. Les enfants peuvent apprendre de bonne heure tous ces mots, principalement si l'on a soin de leur en faire entendre le sens par des exemples sensibles, et plus tôt ils les auront appris, moins ils leur paraîtront barbares dans la suite; toujours vaut-il bien autant en charger leur mémoire que des noms, des figures de rhétorique et des termes de philosophie. Après cette connaissance du langage qui emporte beaucoup de définitions, je voudrais que l'on apprît les maximes les plus générales du droit, qui regardent les particuliers,

comme des tutelles, des successions, des mariages, des contrats les plus ordinaires, sans entrer dans les subtilités du droit, ni affecter trop de méthode, mais seulement en y employant un peu d'ordre pour éclairer l'esprit et secourir la mémoire. Ensuite il faudrait traiter de la manière de poursuivre son droit en justice, et, sans descendre au détail de la procédure, en marquer l'ordre en gros et la nécessité qu'il y a d'observer exactement dans les jugements les formalités établies. La difficulté serait pour le maître à choisir dans les livres ces connaissances nécessaires, qui y sont si éparses et si mêlées. Car il faut avouer que nous n'avons point encore d'ouvrage où tout ce que je viens de dire soit rassemblé et séparé du reste. En attendant que quelqu'un fasse ce travail, on pourrait se servir des *Instituts* de Justinien, de l'*Institution coutumière* de Loisel, de celle de Coquille, de l'*Indice* de Ragneau et des autres ouvrages semblables. De plus, il serait bon de faire lire à l'écolier la coutume de son pays tout entière et lui faire voir quelques contrats des plus communs pour en entendre les clauses principales.

Mais, dira quelqu'un, n'y a-t-il pas déjà trop de chicaneurs en France, sans vouloir que tout le monde le devienne ? voilà le langage ordinaire des ignorants, de nommer chicaneurs tous ceux qui entendent les affaires ou qui en parlent en termes propres. Au contraire, une des plus grandes sources de chicane est cette ignorance du droit. De là vient que l'on fait des traités désavantageux qu'en suite l'on ne veut point exécuter, que l'on demande tant de récisions et de restitutions contre des surprises, que l'on entreprend témérairement des procès, dont on ne voit pas les conséquences; qu'ayant raison dans le fond, on s'abandonne à la conduite d'un solliciteur qui gâte le bon droit par la mauvaise procédure. Que si quelque connaissance des affaires produit la chicane, c'est la connaissance confuse et incertaine d'un petit détail de pratique sans ordre et sans science des principes d'où vient que les plus grands chicaneurs sont toujours les praticiens du dernier ordre. Or on ne peut avoir que ces notions obscures et imparfaites quand on ne s'instruit que par l'usage. Outre que c'est un maître bien lent et qui n'instruit guère que par les fautes que l'on fait ; encore après un long temps ne saurez-vous que de certaines affaires particulières dont vous saurez même trop de détail, et vous ignorerez entièrement tout le reste. Il me semble qu'il vaut bien mieux ne se pas attendre tout à fait à l'expérience et s'y préparer par quelques connaissances générales. Car quoiqu'il soit vrai que beaucoup de gens s'instruisent suffisamment des affaires par le seul usage, il faut avouer qu'ils s'en instruiraient encore mieux et plus aisément s'ils y joignaient quelque étude, et puisqu'il y a un certain âge où l'on veut que les jeunes gens étudient, quand ce ne serait que pour les occuper, pourquoi ne les occupera-t-on pas plutôt à ce qui leur pourra servir dans la suite qu'à ce qui n'est bon que pour l'école, c'est-à-dire pour rien, puisque l'école n'est bonne qu'autant qu'elle sert pour le reste de la vie. Au reste, il ne faut pas craindre qu'ils apprennent un peu plus de droit que ce qui leur sera nécessaire absolument. Il est difficile de mesurer si juste ce nécessaire, et on ne retient que le gros de tout ce que l'on apprend.

On pourrait aider à égayer cette étude, un peu sombre d'elle-même, par la connaissance de quantité de faits, qui, donnant à l'écolier un peu d'expérience avant l'âge, lui rendraient plus sensibles, et les maximes et les raisonnements du droit. Je voudrais donc que l'on entretînt souvent

un jeune homme des différentes conditions des gens du même pays, de leurs occupations, de ce qui les fait subsister. Qu'il sût comment vit un paysan, un artisan ou un bourgeois; ce que c'est qu'un juge ou un autre homme de robe; je dis ce qu'ils font, non pas ce qu'ils doivent être; de quelle naissance ils sont, comment ils arrivent aux charges, comment ils y subsistent. Qu'il sût comment vivent les soldats et les officiers de l'armée; qu'il connût aussi les ecclésiastiques et les religieux; en un mot tous les hommes avec qui il doit vivre. Il faudrait aussi lui décrire les différentes natures de biens. Quel est le revenu depuis la moindre ferme, jusqu'à la plus grande seigneurie; et comment on fait pour retirer ces revenus. Ce que c'est que le trafic et la banque, et comme on s'y enrichit. Les différentes natures de rentes; enfin les diverses manières de vivre et de subsister, selon la diversité des provinces. Et comme on ne peut guère apprendre tout cela que par la conversation, il faut montrer aux jeunes gens à profiter de l'entretien de toutes sortes de personnes, jusques aux paysans et aux valets. Le moyen est de faire parler chacun de son métier et des choses de sa connaissance. Tous les deux trouvent leur compte en mutuelle conversation. Celui qui parle a le plaisir d'instruire et de se faire écouter; celui qui écoute a le plaisir d'entendre quelque chose de nouveau et le profit lui en demeure.

La lecture des anciens peut aussi servir à connaître les mêmes faits, comme j'ai marqué pour l'économie. Les oraisons et les lettres de Cicéron sont pleines d'un merveilleux détail d'affaires, que l'on peut faire observer à l'écolier, selon son besoin. S'il doit mener une vie privée, on lui expliquera principalement les affaires particulières; s'il est destiné par sa naissance à de grands emplois, on l'arrêtera plus sur les affaires publiques. Tite-Live et les autres historiens lui en apprendront aussi beaucoup. Ainsi une même lecture peut servir à plusieurs usages : pour la grammaire, pour la rhétorique, pour l'histoire, la morale, l'économie, la jurisprudence; on appuierait tantôt sur un genre de réflexions, tantôt sur l'autre, selon les occasions; et il serait difficile que quelqu'une ne fît son effet. Mais il faut éviter, en toutes ces observations, la curiosité qui tente continuellement; si ce n'est en tant qu'elle peut servir comme d'un ragoût pour réveiller l'appétit de savoir. Car au reste ce ne sera pas un grand malheur de ne pas entendre quelque mot de Plaute ou de Varron, qui marque la fonction d'un esclave, ou d'ignorer quelque formalité des comices, pourvu que l'on retienne que les Romains entendaient fort bien leurs affaires et particulières et publiques, qu'ils y étaient fort appliqués et que tous ces grands hommes que nous admirons dans leur histoire, ne se sont rendus grands, chacun selon leur génie, que par cette application. Ainsi cette étude du droit ne servirait pas seulement à rendre les jeunes gens capables d'affaires, elle contribuerait plus qu'aucune autre à leur rendre l'esprit solide et à leur former le jugement, puisqu'elle ne consisterait qu'à leur faire connaitre la vérité des choses les plus proportionnées à la connaissance des hommes.

Or il me semble que dans les études, on devrait principalement chercher cette solidité et cette droiture de jugement. Il n'y a que trop de bel esprit dans le monde, mais il n'y aura jamais assez de bon sens. Pourquoi tant vanter aux écoliers ce brillant et ce feu d'esprit que l'on ne peut donner à ceux qui ne l'ont pas naturellement et qui nuit plus d'ordinaire qu'il ne sert à ceux qui l'ont? Cultivons le bon sens et le juge-

ment. Tous ceux qui ne sont pas nés stupides peuvent arriver à la droiture d'esprit, pourvu qu'on les accoutume à s'appliquer et à ne point précipiter leur jugement; et ce n'est que par là qu'on réussit dans les affaires et dans toute la conduite de la vie. La connaissance des affaires contribuerait encore à détacher les jeunes gens de la bagatelle et à les rendre sérieux, car nous sommes tels que les pensées qui nous occupent. Elle les accoutumerait à s'appliquer, à être soigneux, à aimer la règle et la justice, que l'on ne peut manquer d'aimer si on la connaît, avant que d'avoir intérêt de s'y opposer. Or les jeunes gens ne sont pas encore sensibles à l'intérêt; l'avarice est le moindre de leurs vices. Pour donner de l'application et du soin, il serait fort à souhaiter que l'on joignît la pratique aux instructions, qu'un père fît entrer son fils dans les conseils de ses affaires domestiques, qu'il le fît parler sur celles qui se présentent, qu'il le chargeât de quelques-unes les moins difficiles, qu'il lui donnât à gouverner quelque partie de son bien, dont il lui fît rendre compte. Rien ne serait plus salutaire à un grand seigneur que d'avoir été ainsi élevé, d'être tellement capable d'affaires, qu'il n'eût des intendants, des agents et des solliciteurs, que pour se soulager et non pour se décharger tout à fait, qu'il conduisît lui-même tout le gros de ses affaires, ne laissant à ses gens que l'exécution et le détail; en un mot, qu'il gouvernât ses gens au lieu d'en être gouverné, comme il n'arrive que trop souvent. Car n'est-il pas évident que cette dépendance absolue où les gens d'affaires tiennent leurs maîtres et cette inapplication qui ruine tant de grandes maisons, vient principalement de l'ignorance des gens de qualité et de leur mauvaise éducation?

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LETTRE DE ZURICH

SUR L'ÉDUCATION PÉDAGOGIQUE DES FUTURS PROFESSEURS DE GYMNASE

Monsieur le Directeur,

La lecture de votre article sur « l'enseignement supérieur en France » (p. 121 de la *Revue*) m'a inspiré l'idée de vous faire part, ainsi qu'à vos lecteurs, des discussions qui ont eu lieu au sein de la *Société des professeurs de gymnase suisse* dans ses deux sessions annuelles du 8 septembre 1878 à Zurich, et du 5 octobre 1879 à Soleure, sur l'éducation pédagogique des futurs professeurs de gymnase. Elles ont abouti au vote des conclusions suivantes :

I. Dans la préparation, à l'Université, des professeurs de gymnase, il faut, dans la mesure où la chose peut se faire sans nuire à leur préparation scientifique spéciale, prendre aussi en considération le côté pratique de leur rôle à venir.

II. Ce résultat pourra être obtenu :

a) Dans les cours sur une branche spéciale (p. ex. l'histoire de la philologie, la linguistique, les mathématiques, les sciences naturelles, etc.), en indiquant de quelle manière chacune de ces matières peut être méthodiquement traitée ;

b) Dans les explications d'auteurs, au séminaire philologique, — sans parler de la préparation pédagogique qui se trouve déjà dans l'obligation de porter soi-même la parole, — en choisissant de temps en temps quelques-uns des auteurs qui sont lus habituellement au gymnase, en faisant ressortir la différence entre la tractation purement scientifique d'un sujet et sa tractation pédagogique ; et par d'autres indications de même nature.

Des exercices pratiques pour les futurs professeurs de mathématiques et de sciences naturelles, semblables à ceux qui sont fournis aux futurs professeurs de langues et d'histoire, dans les séminaires de philologie et d'histoire, doivent être institués là où ils n'existent pas encore et utilisés au point de vue pédagogique là où ils se trouvent déjà ;

c) Il est à désirer que l'occasion soit donnée à l'Université d'entendre des cours sur la pédagogie générale ou sur la branche spéciale du gymnase, et de prendre part à des discussions sur la méthodologie de l'enseignement.

III. Comme préparation immédiatement pratique à réaliser :

1° Pendant la durée des études à un séminaire spécial :

a) En exerçant les plus anciens membres du séminaire à pratiquer l'enseignement auprès des élèves du gymnase ou de l'école professionnelle, — exercices suivis d'une critique ;

b) En les faisant assister à certaines classes du gymnase ou de l'école professionnelle.

2° Après l'achèvement des études :

a) En visitant les établissements d'instruction de la Confédération ou de l'étranger ; l'État allouant à cet effet des bourses aux élèves laborieux du séminaire, qui auraient passé l'examen ;

b) En plaçant le jeune maître, pendant son année de stage, sous la tutelle spéciale du directeur du gymnase ou d'un professeur plus âgé, ayant déjà de l'expérience.

Ces conclusions ont été prises à la suite de débats dans lesquels trois courants principaux d'opinions s'étaient manifestés. Une opinion représentée dans le premier congrès par un rapport de M. le professeur Hitzig, aujourd'hui recteur du gymnase de Berne et professeur extraordinaire de philologie à l'Université de cette ville, voulait donner à la préparation pédagogique des futurs professeurs de gymnase un vaste développement. Elle tendait à la fondation d'un séminaire pédagogique spécial près une Université, pour les étudiants en philologie et en histoire, et d'un autre près le Polytechnicon pour les étudiants en sciences et en mathématiques. L'entrée à ces séminaires serait permise après deux années d'études. Les exercices consisteraient en essais d'enseignement auprès des élèves du gymnase ou de l'école professionnelle, — exercices suivis d'une critique ; dans la fréquentation de certaines classes dans ces mêmes établissements ; dans la lecture de travaux personnels sur des sujets pédagogiques ; en comptes rendus et critiques de livres scolaires et d'écrits pédagogiques. Ce séminaire pédagogique serait complètement distinct des séminaires de branches spéciales (philologie, histoire, mathématiques, sciences naturelles) ; ceux-ci n'ayant qu'à former des savants et des érudits.

La seconde opinion, représentée au premier et au deuxième congrès par M. Arnold Hug, professeur ordinaire de philologie à l'Université de Zurich, ne veut pas qu'à côté des séminaires de branches spéciales, on établisse encore, à l'Université, un séminaire pédagogique particulier, de crainte qu'on ne porte ainsi par trop préjudice aux études théoriques ; et elle combat également l'utilité de certains des exercices pratiques proposés par le professeur Hitzig, en particulier celle des travaux sur des sujets pédagogiques, lesquels ne sauraient être composés d'une manière profitable que par des hommes ayant déjà assemblé un certain nombre d'expériences. Au contraire, on pourrait s'y prendre autrement, simplement dans les séminaires spéciaux et au moyen de conférences.

La troisième opinion, représentée aux deux congrès par M. Bruckhart, recteur du gymnase de Bâle, demande, comme M. Hitzig, qu'un séminaire particulier soit installé à côté des séminaires de branches spéciales. Mais elle diffère de la première opinion en ce qu'elle voudrait réunir toutes les branches, langues, histoire, mathématiques, sciences naturelles, en un seul séminaire dont le directeur aurait à organiser et à déterminer les exercices pratiques d'enseignement dans chacune de ces branches. La principale objection que souleva cette opinion, fut qu'à l'heure actuelle, il serait impossible de trouver quelqu'un à même d'embrasser toutes ces branches et de juger avec compétence les exercices pratiques de toutes les catégories.

Ce fut, dans ses parties essentielles, la seconde opinion qui triompha ;

car dans le second congrès, les séminaires pédagogiques spéciaux furent rejetés par 23 voix contre 7. Du reste il fut fait certaines concessions à la première opinion, en insérant dans le § III quelque chose des thèses de Hitzig.

Au contraire, on abandonna complètement une proposition qui portait qu'il serait demandé aux candidats, lors de l'examen, de faire preuve de connaissances pédagogiques.

Le défenseur de la seconde opinion fit en effet remarquer que « cette proposition était inutile aussi longtemps qu'il n'y aurait en Suisse aucun programme d'examen, et aussi longtemps qu'il ne serait pas exigé que seuls les candidats examinés fussent pourvus de places ».

Ceci nous amène à un second point, sur lequel je voudrais vous donner quelques renseignements. Il n'y a nulle part en Suisse une loi qui fasse dépendre d'un examen déterminé la nomination à une place de professeur dans un gymnase ou dans une école professionnelle qui conduit jusqu'au Polytechnicon. Nulle part en Suisse, dis-je, car l'école, on le sait, est une chose cantonale, sujette à vingt-deux législations; et il n'y a point de loi scolaire générale pour la Suisse. Nous n'avons dans la Constitution fédérale qu'un article relatif à l'école; un seul établissement suisse, le Polytechnicon fédéral; une seule autorité scolaire, le Conseil d'instruction suisse, mais qui jusqu'ici n'a eu à s'occuper que des élèves du Polytechnicon. Tout le reste dépend de l'opinion, du bon vouloir, de la libéralité des cantons, qui ont, il est vrai, chacun leur loi scolaire particulière. D'un autre côté, il est universellement reconnu qu'en dépit de ce morcellement, l'organisation scolaire dans son ensemble est bonne; qu'en particulier les écoles primaires se trouvent partout dans une situation excellente, et qu'il est aussi pourvu, par de nombreuses écoles secondaires, à l'instruction des jeunes gens de 13 à 16 ans. De plus la Suisse possède une foule de gymnases cantonaux et d'écoles confessionnelles, en particulier 4 Universités cantonales et 2 académies; enfin Berne a 3 gymnases complets, le canton de Zurich 2, et de plus ce qu'on appelle le *Technicon*.

Partout, du reste, un examen déterminé est prescrit comme condition pour être nommé dans une école primaire ou secondaire. Lors de l'installation dans les gymnases ou dans les écoles professionnelles, qui forment la transition entre les écoles primaires et l'Université (et aussi du Polytechnicon) l'usage est encore partout en Suisse, à ma connaissance, que l'on regarde d'un peu près chaque candidat; qu'on examine ses certificats d'études; que dans les cas où ceux-ci ne paraissent pas suffisamment probants, on cherche à s'assurer par une leçon d'essai ou par un examen *ad hoc*, ou bien aussi par un long stage, du degré de capacité scientifique et pratique qu'il possède.

Tandis qu'on exige d'un maître d'école primaire ou secondaire un examen bien déterminé, comme condition *sine qua non*, du moins de son installation définitive, on n'en demande absolument aucun du professeur de gymnase; et il arrive même assez fréquemment que les autorités scolaires appellent d'emblée à une place de gymnase de jeunes étudiants qui n'ont pas encore achevé leurs études, surtout s'ils appartiennent au même canton. Parfois il vient s'y mêler des considérations confessionnelles; cela principalement dans les cantons catholiques dont quelques-

uns, en particulier dans ces dernières années Lucerne, nomment de préférence des prêtres aux places de professeurs de gymnase. Il va de soi qu'on exige encore bien moins de ceux-ci un examen professionnel; il leur suffit de prouver qu'ils ont suivi un certain temps, à une Université, des cours sur la partie qu'ils sont appelés à enseigner. Il ne faut pas du tout entendre par là que nous voudrions exclure les ecclésiastiques catholiques de l'enseignement dans les écoles supérieures; nous en connaissons certains, en particulier de l'ordre des Bénédictins, par exemple au gymnase du cloître de Notre-Dame-des-Hermites, qui mettent beaucoup de zèle à acquérir de grandes connaissances même dans les branches profanes, et font, non sans succès, tous leurs efforts pour s'élever au sommet de la science ou pour s'y maintenir. Mais si nous accordons qu'en dépit de cette lacune, la plupart de nos gymnases remplissent leur tâche, on ne peut nier cependant que le danger qui naguère était plus grand encore, de nommer des gens à une place qu'ils ne sont pas capables de remplir, n'est pas encore écarté aujourd'hui; tandis qu'il le serait définitivement si on prescrivait aussi pour les professeurs de gymnase un examen préalable sur leur partie spéciale, comme condition de leur nomination. Mais comme pour le moment il n'y a pas à espérer qu'une loi fédérale sur les gymnases et écoles soit votée, les cantons, surtout les cantons protestants, devraient prendre l'initiative, tenter peut-être d'un concordat comme cela s'est fait à l'égard des examens de médecine; et ainsi se laissait espérer que peu à peu le gouvernement fédéral finirait par intervenir.

Cependant il s'est produit sans bruit un certain nombre de faits dans cette direction, qui sont une bonne préparation pour l'avenir. Déjà auparavant il y avait ici et là des professeurs de gymnase qui n'étaient pas parvenus à leurs places sans un examen. Ou bien ils l'avaient volontairement passé à l'étranger (le *Oberlehrerexamen* allemand); ou bien ils avaient au moins passé l'examen de doctorat et fait preuve dans une thèse imprimée de connaissances scientifiques; ou enfin ils s'étaient soumis à l'une et à l'autre épreuve; dans tous les cas, volontairement, en vue d'avoir plus de chances de leur côté lorsqu'une place serait mise au concours. En effet, ces titres produisaient une certaine impression sur les autorités scolaires, et toutes choses égales, un candidat muni de semblables titres pouvait avec raison nourrir l'espoir d'obtenir la préférence sur un candidat qui en était dépourvu. Quoi qu'il en soit, il y a cinq ou six ans il n'y avait absolument pas la possibilité, en Suisse, de se procurer de tels titres (en dehors du grade de docteur) et l'on devait aller faire en Allemagne l'examen *pro facultate docendi*, rien de semblable n'existant en Suisse. Cela s'est amélioré depuis. D'un côté le Polytechnicon fédéral créa une division spéciale pour les futurs professeurs de mathématiques et de sciences naturelles. A la fin de leurs études les jeunes gens purent obtenir le diplôme de professeur dans ces branches; et la plupart des places de professeurs dans les gymnases et écoles professionnelles furent pour ces parties-là occupées par d'anciens élèves du Polytechnicon, munis de ces diplômes. Quelques-uns d'entre eux sont devenus de très distingués spécialistes et professeurs, et ils font l'honneur de l'établissement auquel ils appartiennent; très souvent aussi ils ont encore complété leurs études à des Universités. D'autre part on ne saurait nier que le manque en préparation classique ou tout au moins en culture gé-

nérale dans les langues et en histoire, ne fût très sensible chez une partie d'entre eux, et ne fît naître le souhait que les Universités n'abandonnassent pas au Polytechnicon seul la tâche de former des professeurs de mathématiques et de sciences. Il est possible que la nouvelle réorganisation du Polytechnicon, qui est mise précisément en ce moment à exécution, et qui a pour but d'exiger des élèves de cette école une plus grande somme de connaissances *générales* qu'on ne l'avait fait jusqu'ici, apporte une certaine amélioration dans ce sens.

S'il était pourvu, en partie, du moins, par le Polytechnicon fédéral, à l'instruction et aux examens des futurs professeurs de mathématiques et de sciences, il se faisait aussi un pas important pour les futurs maîtres de philologie et d'histoire. Au commencement de 1861 fut publié par le directeur d'alors de l'enseignement dans le canton de Zurich, Jacob Dubs (qui fut plus tard président de la Confédération helvétique), un *règlement sur l'examen pour obtenir le diplôme de professeur dans les branches de philologie et d'histoire*; lequel, jusqu'à aujourd'hui, sauf quelques légères modifications datant de 1874, est resté complètement en vigueur. Ce règlement est jusqu'ici le seul de ce genre en Suisse : l'examen comporte à peu près les mêmes matières que l'examen d'agrégation en Allemagne (*Oberlehrexamen*), avec cette différence que, pour le moment, il n'est pas obligatoire chez nous pour les candidats, si ce n'est pour les boursiers de l'État, auxquels il a été déclaré, ces temps derniers, qu'on attendait d'eux qu'ils terminassent leurs études par cet examen. La commission d'examen se compose de cinq membres, pour la plupart professeurs ou *privatdocenten* à l'Université de Zurich; mais le conseil d'instruction se réserve de choisir un ou deux membres parmi les professeurs des gymnases. Pour les spécialités, des experts peuvent aussi y être adjoints. On distingue trois divisions principales : 1° langues classiques; 2° histoire et géographie; 3° allemand et langues modernes. Les candidats pour les langues classiques peuvent aussi se faire interroger sur une branche supplémentaire, sanscrit ou autres. Les candidats des trois catégories doivent s'inscrire pour deux langues au moins, allemand et anglais, anglais et français, avec le droit de dépasser ce *minimum*. L'examen est assez sévère dans ses exigences; au philologue classique on demande aussi d'avoir des connaissances techniques, archéologiques, etc. Nous avons eu un jour le plaisir de voir assister à un de ces examens de philologie classique votre éminent collaborateur M. Bréal.

Pour la philologie moderne on exige la connaissance de l'histoire de la langue, ancien haut allemand, ancien français, ancien anglais, etc. La connaissance du latin est de rigueur aussi bien pour les philologues modernes que pour les candidats d'histoire. L'examen oral est précédé de travaux à huis clos, ainsi que cela se passe chez vous. Mais on donne encore plus d'importance aux deux travaux scientifiques que le candidat fait chez lui, et pour lesquels il a environ trois mois. Celui-là seulement qui a obtenu une note satisfaisante est admis aux épreuves à huis clos et à l'examen oral. Un de ses travaux au moins doit témoigner d'un esprit de recherche et traiter des résultats un peu récents de la science. Le candidat peut proposer lui-même le sujet et, règle générale, la commission y souscrit. Il est pris ordinairement dans le domaine des études dont le candidat s'est occupé avec prédilection dans les séminaires de philologie ou d'histoire. A l'égard de la condition requise d'apporter

des résultats scientifiques nouveaux, la commission se montre particulièrement sévère pour les philologues classiques et les historiens, mais un peu moins pour les philologues modernes, parce qu'on suppose que ceux-ci ont dû employer une partie de leur temps d'études en voyages on dans des places à l'étranger en vue d'acquérir une propriété d'expression aussi exacte que possible et une bonne prononciation; que, par suite, ils ont un peu moins de temps que ceux des deux autres catégories à consacrer aux études purement théoriques. Souvent les candidats, après avoir soutenu l'examen pour le diplôme, font aussi l'examen de doctorat. Dans le cas où leur diplôme renferme de bonnes notes (il porte une note spéciale pour chaque branche et, de plus, une note d'ensemble : I, très bien, *vorzüglich befaehigt*; II, bien; III, assez bien; IV, passable); il est accordé au candidat des privilèges dans l'examen de doctorat. On l'exempte de toutes les épreuves à huis clos; il peut présenter comme thèse de docteur les travaux qu'il a faits à domicile, et l'examen oral se transforme en un court entretien (*colloquium*).

Dans le cours des vingt années qu'a duré jusqu'ici cet examen de diplôme à Zurich, les candidats, dans la première période, n'en firent que très peu usage, et parmi eux seulement des candidats de philologie classique. Mais depuis 1871, tous les membres laborieux des divers séminaires spéciaux près l'Université s'y soumettent, et les étudiants d'histoire, ainsi que, ces dernières années, ceux de philologie moderne, ont aussi commencé à y participer. De 1861 à 1871 il y eut six candidats d'examinés, mais dix-neuf de 1871 à 1881. Presque tous ont vite trouvé une place et la plupart se sont déjà fait connaître comme d'excellents professeurs. Il me faut encore mentionner qu'une partie de l'examen consiste en une conférence libre où le candidat a à traiter une matière d'enseignement empruntée au programme d'une classe supérieure du gymnase. C'est en quelque sorte la partie pédagogique de l'examen. La plupart des candidats appartiennent naturellement à l'Université de Zurich; toutefois les autres ne sont point exclus, et des étrangers sont aussi admis à passer l'examen.

A. H.

Zurich, avril 1881.

LE BUDGET

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

EXTRAIT DU RAPPORT

FAIT AU NOM DE LA COMMISSION DE LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS POUR L'EXERCICE 1882, PAR M. DUVAUX

Les crédits proposés par la Commission s'élèvent à 68,785,901 francs. C'est une différence en moins de 1,123,550 francs sur le projet du gouvernement et une différence en plus de 5,047,675 francs sur le budget de 1881.

Ils se répartissent ainsi entre les divers chapitres :

Chapitre premier. — Traitement du ministre et du personnel de l'administration centrale. . . . . 729,100 fr.

Chapitre II. — Matériel de l'administration centrale. . 138,900 —

Chapitre III. — Conseil supérieur et inspecteurs, secrétaires de l'instruction publique . . . . . 425,700 —

Le ministre demandait une augmentation de 44,700 francs, comprenant 16,700 francs pour les dépenses du conseil supérieur, 28,800 francs pour la création de deux emplois d'inspecteurs généraux de l'enseignement secondaire et pour frais de tournée.

La commission accepte la première proposition ; elle a rejeté la seconde.

Voici en quels termes M. Duvaux motive ce rejet :

Nous pensons devoir appeler de nouveau l'attention de M. le ministre sur l'important service de l'inspection générale.

Il existe aujourd'hui 27 inspecteurs généraux : 8 pour l'enseignement supérieur, 9 pour l'enseignement secondaire, 2 pour les langues vivantes, 8 pour l'enseignement primaire.

Les 8 inspecteurs de l'enseignement supérieur se répartissent ainsi :

1 pour le droit,
1 pour la médecine,
2 pour les sciences,
4 pour les lettres.

Leurs fonctions réelles sont bien moins l'inspection qu'une centralisation de toutes les affaires concernant les divers ordres d'enseignement supérieur. Sans méconnaître les avantages de ce service, votre commission verrait avec plaisir M. le ministre examiner la question de savoir s'il ne serait pas préférable de demander aux inspecteurs généraux une inspection plus réelle, plus effective de l'enseignement des diverses Facultés. Quel que puisse être le mérite des professeurs de l'enseignement supérieur, il peut s'en trouver qui, soit inexpérience, soit insuffisance, ne donnent pas à leurs fonctions tout ce que l'on est en droit d'exiger d'eux, aujourd'hui surtout qu'à côté du cours public, on a, par

une heureuse innovation, institué, près des Facultés de lettres et de sciences, des cours de licence et d'agrégation, destinés à former des professeurs de l'enseignement secondaire. Les tournées d'inspection, constituant un contrôle sérieux, seraient également profitables aux professeurs et à l'enseignement.

Quant au nombre des inspecteurs, il pourrait être réduit, au moins pour les lettres : sans vous demander dès cette année une réduction de crédit, votre commission soumet cette question à l'examen de M. le ministre, qui pourrait, au prochain budget, proposer cette réduction, si elle lui paraît possible.

Il y a, pour l'enseignement secondaire, 9 inspecteurs, 5 pour les lettres, 4 pour les sciences; le cinquième inspecteur des sciences, nommé hors cadre, est mort cette année, et n'a pu être remplacé, votre commission ayant, l'an dernier, invité M. le ministre à mettre fin à l'abus des nominations hors cadre. Là encore une réforme paraît indispensable.

Le rapporteur du budget de 1881 formulait ainsi la pensée de la commission :

« La tournée annuelle des inspecteurs généraux se faisant à époque fixe, connue d'avance, nécessairement rapide et sans aucune unité de doctrine, n'a jamais donné que des éléments d'appréciation bien incertains. »

Nous ne pouvons que renouveler le vœu que vous avez sanctionné l'année dernière : « En supprimant cette tournée, au moins dans sa pratique annuelle et régulière; en laissant les inspecteurs généraux à la disposition du ministre pour être envoyés partout où besoin serait, soit pour une enquête à faire, soit pour des constructions nouvelles à examiner, soit pour toute autre application utile de leur institution; en renonçant surtout à l'abus des nominations hors cadre, qui absorbent pour le payement des inspecteurs ainsi désignés, une partie du crédit voté pour les tournées, on améliorerait le service, sans exposer le budget de l'État à des charges croissant d'année en année. » Dans ces conditions, la création de deux nouveaux inspecteurs généraux nous a paru inutile, et nous vous proposons de ne pas adopter l'augmentation demandée.

Chapitre IV. — Services généraux de l'instruction publique. . . . . 409,000 fr.

Le crédit de secours pour l'enseignement secondaire est augmenté de 30,000 francs.

Chapitre V. — Administration académique. . . . . 1,505,450 fr.

Augmentation sur le précédent budget 76,700 francs, 50,000 francs pour les frais de déplacement et de séjour des membres des conseils académiques, 18,200 francs pour les commis de l'inspection académique, 8,500 francs pour la création d'un nouvel emploi d'inspecteur d'académie de la Seine (amendement de M. Chalamet). La Commission repousse ou ajourne les augmentations demandées par le ministre pour frais de tournée des recteurs, et pour les traitements des secrétaires et commis d'académie.

Chapitre VI. — École normale supérieure. . . . . 467,910 fr.

Augmentation 25,200 francs, chiffre réduit à 21,200 francs par la déduction du traitement de l'aumônier de l'École, dont la Commission propose la suppression.

Le traitement des deux maîtres de conférences de zoologie et de botanique est porté de 5,000 à 10,000 francs par suite de la création à l'Ecole d'une section des sciences naturelles.

La Commission refuse d'allouer la somme de 5,500 francs pour cours complémentaires (économie politique, histoire du droit, paléographie et grammaire comparée).

Le nombre des clercs étant porté de 120 à 127, un nouveau crédit de 7,700 francs devenait nécessaire (le prix de la pension de chaque clerc est de 1,100 francs).

Chapitre VII. — Facultés. Augmentation 562.925 francs, qui porte principalement sur les objets suivants : collections des Facultés de mé-

decine, 27,000 francs ; laboratoires pour la Faculté de médecine de Paris, 72,650 francs (par suite de la création successive de 11 chaires sans crédit affecté aux laboratoires) ; Facultés des sciences (frais de cours et laboratoires), 100,000 francs ; Facultés des lettres, création de chaires, 18,000 fr. (par suite du dédoublement de chaire de littérature ancienne dans les Facultés de Caen, Poitiers et Rennes). Un amendement de M. Dreyfus demandait la création, à la Faculté des lettres de Paris, d'une chaire d'histoire, de la langue et de la littérature française au moyen âge. La Commission appelle l'attention du ministre sur cette proposition et ajourne le crédit. Écoles de pharmacie, collections, 40,000 francs, et création de 2 chaires, 20,000 francs. Bourses d'agrégation, 30,000 francs. Bibliothèques circulantes, 20,000 francs. Bibliothèques universitaires 28,000 francs. Le rapport se montre très favorable à l'institution des bibliothèques circulantes et des bourses d'agrégation (le taux de ces bourses est élevé de 1,200 à 1,500 francs, soit pour 100 bourses 30,000 francs). Conférences, 20,000 francs.

Le rapporteur fait à propos des conférences les observations suivantes :

Le gouvernement vous demande un crédit de 40,000 francs pour créer de nouveaux emplois de maîtres de conférences. Votre commission a été frappée bien moins encore de l'importance du chiffre que des conséquences de cette demande : il sera nécessaire, en effet, pour créer et pourvoir ces nouveaux emplois, d'enlever un certain nombre de professeurs au personnel de l'enseignement secondaire déjà insuffisant pour les besoins du service. Il y a deux manières d'éviter, ou au moins d'atténuer ces inconvénients : nous les soumettons à votre appréciation et à l'attention de M. le ministre.

La première consisterait à demander aux professeurs titulaires des Facultés une somme de travail plus importante : leur principale préoccupation est le cours public, qui peut, en effet, donner au professeur une notoriété plus grande que ne le ferait la plus modeste, mais plus utile préparation aux grades universitaires ; or, ce cours public ne dure en moyenne que six ou sept mois, souvent interrompu, toujours terminé à l'époque des examens, de telle sorte que certains professeurs ne font par an que vingt-huit, vingt-six et même vingt-quatre leçons. Pour les cours de licence et d'agrégation, un trop grand nombre ont pris l'habitude de se décharger complètement sur les maîtres de conférences d'une besogne qui leur incombe, au moins en partie. Sans nuire aux cours publics, ni aux travaux personnels des professeurs dont il faut toujours tenir un compte très sérieux, il est possible d'exiger d'eux une participation plus sérieuse à la préparation à la licence et à l'agrégation.

Une autre réforme également utile consisterait à déléguer pour ces conférences des professeurs des lycées ; leur compétence est hors de doute : licenciés, agrégés ayant la pratique et l'expérience de l'enseignement, ils seraient, pour les candidats aux grades, des guides souvent plus sûrs que les professeurs de Faculté, qui, entraînés par des études spéciales, des recherches originales, ont pu perdre de vue les exercices plus immédiatement nécessaires à la préparation des examens. Les conférences seraient ainsi assurées, sans qu'il fût nécessaire d'enlever à un certain nombre de chaires de lycées les titulaires qui les occupent. Au point de vue budgétaire, l'avantage n'est pas moins sérieux : le maître de conférence a droit à un traitement beaucoup plus élevé que ne serait l'indemnité accordée aux professeurs de lycée chargés de la conférence. Il est entendu, d'ailleurs, que l'Administration ne choisirait pour cette délégation que les titulaires déjà expérimentés et qui pourraient prélever sur le travail de classe, qui doit rester leur principale préoccupation, le temps nécessaire à leurs fonctions nouvelles ; de plus, cette délégation ne serait toujours que temporaire et serait rétribuée sous forme d'indemnité non soumise à la retenue.

Chapitre VIII. — École des hautes études . . . . . 300,000 fr.

Chapitre IX. — Encouragement aux membres du corps enseignant et souscriptions aux ouvrages classiques . . . . 50,000 —

Chapitre X. — Institut national de France. . . . . 707,762 fr.

Chapitre XI. — Académie de médecine . . . . . 75,500 —

Chapitre XII. — Collège de France. La commission accorde un nouveau crédit de 10,000 francs pour la création d'une chaire de celtique, et 8,000 francs pour gaz et combustible pour les expériences. Elle refuse 12,000 francs pour création d'emplois de garçons de laboratoire. Les hommes pris à la journée lui paraissent suffire aux nécessités du service.

Chapitre XIII. — Muséum d'histoire naturelle . . . . 906,442 fr.

Augmentation de 23,000 francs pour le traitement des aides naturalistes et des préparateurs, et 30,000 francs pour la création de 20 bourses de 1,500 francs pour les jeunes gens qui se destinent à l'enseignement des sciences naturelles (amendement de M. Chalamet).

Chapitre XIV. — Établissements astronomiques et météorologiques. Augmentation de 15,000 francs pour l'Observatoire de Meudon.

Chapitre XV. — Enseignement des langues orientales vivantes. . . . . 155,616 fr.

Chapitre XVI. — École des chartes. Augmentation de 7,000 francs, pour porter de 5,000 à 6,000 francs le traitement de sept professeurs de l'École des chartes.

Le rapport contient quelques détails intéressants sur l'installation plus qu'insuffisante de cette École :

Votre commission a visité l'École des Chartes, et a été frappée de l'insuffisance des locaux, déjà signalée dans plusieurs des précédents rapports.

L'École reçoit des élèves inscrits et des auditeurs libres qui sont généralement des étrangers, surtout des Suisses, des Hollandais, des Scandinaves, des Autrichiens; le ministre peut même accorder l'inscription à des étrangers pourvus de grades universitaires qui consentent à se soumettre à toutes les obligations de la scolarité.

Le nombre des élèves inscrits est actuellement de 47, ainsi répartis :

1re année : 20 nationaux (ce nombre ne peut être dépassé), et un étranger hollandais.

2e année : 19 nationaux.

3e année : 7 nationaux.

Les auditeurs libres sont au nombre de 15 à 20.

Or, la salle d'étude, qui est en même temps la bibliothèque, n'a que 24 places : ce n'est, à proprement parler, qu'un corridor de 14 mètres de long sur 4 de large, et recevant le jour seulement par ses deux bouts. La salle de cours ne reçoit la lumière qu'indirectement; il est fort difficile aux élèves de suivre les exercices de déchiffrement et de saisir les opérations du professeur au tableau. Cette salle est, de plus, fort exiguë et à peine suffisante pour les élèves inscrits. La bibliothèque, faute d'espace, ne peut se développer et a dû déjà refuser des legs qui lui étaient faits. Le cabinet du directeur, le secrétariat, la salle où se réunit le conseil de perfectionnement de l'École, sont également insuffisants. Enfin, l'emplacement même de l'École, établie dans une dépendance de l'hôtel des Archives, est fort incommode pour les élèves, dont la plupart suivent en même temps les cours de droit ou ceux de l'École des hautes études. Nous demandons à M. le ministre de l'instruction publique d'examiner, avec son collègue des travaux publics, une situation préjudiciable à un enseignement important et qui, comme le disait fort bien l'honorable M. Bardoux, étonne les savants français et étrangers.

Chapitre XVII. — Écoles françaises d'Athènes et de Rome.. . . . . 139,240 fr.

Chapitres XVIII et XIX. — Dépenses ordinaires et extraordinaires de la Bibliothèque nationale. La commission accorde une augmentation de 30,000 francs pour les dépenses ordinaires. La somme inscrite au budget pour les dépenses extraordinaires est de 50,000 francs.

Chapitre XX. — Bibliothèques et Musée d'Alger. La commission accorde une augmentation de 7,000 francs.

Chapitre XXI. — Archives nationales. . . . . 202,500 fr.

Chapitre XXII. — Sociétés savantes. Échanges internationaux. Augmentation, 30,000 francs.

Chapitre XXIII. — *Journal des savants* . . . . . 24,000 fr.

Chapitre XXIV. — Souscriptions scientifiques et littéraires. . . . . 140,000 —

Chapitre XXV. — Encouragements et secours aux savants et gens de lettres. . . . . 200,000 fr.

Chapitre XXVI. — Voyages et missions scientifiques. 222,100 —

Musée d'ethnographie. Augmentation de 22,100 francs pour la création du Musée d'ethnographie.

Chapitre XXVII. — Recueil et publication de documents inédits relatifs à l'histoire de France . . . . . 165,000 fr.

Chapitre XXVIII. — Frais généraux de l'instruction secondaire . . . . . 453,000 —

Chapitre XXIX. — Lycées et collèges communaux. . 9,200,800 —

Le gouvernement demande une augmentation de 2,950,000 francs. La commission accorde 2,276,000 francs qui se répartissent entre les objets suivants :

Dépenses des lycées, 450,000 francs (en moyenne, 5,000 francs par établissement).

Création de chaires (dédoublement de classes), 600,000 francs. (Demande du ministre, 800,000 francs).

Le premier devoir du nouveau Conseil supérieur de l'instruction publique était d'introduire dans les programmes scolaires des réformes depuis longtemps réclamées; des enseignements nouveaux ont été créés, en particulier celui des sciences naturelles; les langues vivantes, l'histoire, ont été réorganisées et développées; les classes, trop nombreuses, ont été dédoublées, au grand profit des maîtres et des élèves. Mais il a fallu créer des chaires nouvelles; pour Paris et Versailles seulement, la dépense déjà réalisée est de 311,800 francs : sur les 600,000 francs qui vous ont été demandés par voie de crédit supplémentaire, 288,200 ont été répartis entre les lycées des départements, ce qui représente pour chacun d'eux une moyenne de 3,600 francs; soit à peu près une chaire. L'Administration prévoit ou la création de nouvelles chaires à la rentrée prochaine ou l'attribution des chaires existantes aux nouveaux agrégés du concours de 1881 et vous demande pour 1882 un crédit de 800,000 francs.

Les Chambres n'hésiteront jamais à faire, pour l'instruction secondaire, tous les sacrifices nécessaires; mais elles ne pourraient ratifier des dépenses que ne justifierait pas suffisamment l'intérêt bien entendu de l'enseignement. Or, votre commission a été frappée de l'augmentation considérable des heures de classes imposées chaque semaine aux élèves : cet excès, signalé déjà par beaucoup de professeurs et un certain nombre de conseils académiques, a le double inconvénient de fatiguer les élèves, et de leur laisser trop peu de temps pour le travail personnel. Votre commission croit devoir signaler cette importante question à la sollicitude éclairée de M. le ministre et du Conseil supérieur, et, convaincue que l'expérience de la première année de fonctionnement du programme nouveau amènera une réduction sensible dans le nombre des heures de classes, vous propose de n'inscrire au budget de 1882 qu'une somme de 600,000 francs.

Indemnité pour heures supplémentaires des professeurs, 300,000 francs Demande du ministre, 400,000 francs).

Économat. . . . . 75,000 fr.

Service intérieur. . . . . 100,000 —

Élévation du taux des indemnités. . . . . 100,000 —

Division en classes des professeurs des collèges communaux . . . . . 200,000 fr
Indemnités pour heures supplémentaires. . . . . 200,000 —
Création de chaires (sciences). . . . . 100,000 —
Enseignement du dessin devenu obligatoire. . . . . 100,000 —

La commission refuse une allocation de 200,000 francs pour les bibliothèques de lycée (projet ministériel). Voici en quels termes le rapporteur s'exprime à ce sujet :

Votre commission n'a pas vu sans étonnement la demande pour 1882 d'un crédit de 200,000 francs pour les bibliothèques des lycées. Il ne s'agit pas, en effet, de la bibliothèque que possède chaque lycée et où se trouvent, en dehors des livres classiques, des livres de lecture ou d'étude, mis à la disposition des professeurs et des élèves. Ce crédit a pour objet la fourniture gratuite par l'établissement des ouvrages classiques. Vous avez, l'an dernier, d'accord avec votre commission, repoussé une demande d'augmentation de 100,000 francs. Nous ne pouvons que reproduire ici, pour justifier le rejet de la demande nouvelle, les raisons exposées par le rapporteur du budget de 1881 :

« La fourniture des livres classiques aux élèves internes présente des inconvénients reconnus par tous les professeurs ; sans même invoquer l'avantage pour les élèves d'emporter, au sortir du lycée, leurs livres de classe, qui leur rappellent plus tard les études de leur jeunesse et leur donnent quelquefois le désir d'y revenir, il est incontestable que l'administration du lycée ne peut que très rarement renouveler sa bibliothèque classique : d'où il suit que les élèves ont entre les mains des éditions vieilles, condamnées par l'usage, souvent maculées, incomplètes et défectueuses : l'introduction d'éditions nouvelles est à peu près impossible, au moins pour les internes ; l'enseignement du professeur se trouve ainsi gêné et restreint. »

Votre commission vous propose de ne pas accorder le crédit de 200,000 francs, et de maintenir au budget de 1882 les 100,000 francs précédemment inscrits, à la condition que ce crédit sera désormais employé à fournir aux élèves boursiers leurs livres de classe qui resteront leur propriété ; les pensionnaires libres sont tenus, comme les externes, de se procurer leurs livres classiques.

Chapitre XXX. — Dépenses extraordinaires des lycées 5,500,000 fr.
Chapitre XXXI. — Bourses nationales et dégrèvements. . . . . 2,300,000 —

Le rapporteur insiste pour l'établissement de bourses de demi-pensionnaires, « qui permettront aux enfants dont les parents habitent la ville où est le lycée ou le collège de jouir de tous les bénéfices de la pension entière sans être complètement enlevés à la vie de famille. C'est une heureuse atténuation apportée dans la mesure du possible au régime de l'internat que personne n'accepte autrement que comme une regrettable nécessité. »

Les autres chapitres se rapportent à l'instruction primaire.

Le rapporteur débute, selon l'usage, par l'examen de plusieurs questions sur lesquelles il appelle l'attention du ministre. Nous reproduisons ce passage à titre de renseignement, mais nous déclarons faire sur les *desiderata* exprimés les réserves les plus expresses.

I

Un décret, en date du 12 février 1881, a, conformément au vœu exprimé par le Parlement, régularisé la situation des professeurs de Faculté : ceux de Paris sont divisés en deux classes, ceux de province en quatre classes ; un contingent ferme et un traitement régulier sont attribués à chaque classe. Cette réforme, depuis longtemps réclamée, a le double avantage de supprimer l'arbitraire, en

assurant aux membres de l'enseignement supérieur un avancement normal aussi favorable à leurs intérêts qu'à leur dignité, et de permettre le contrôle du crédit affecté aux traitements. Peut-être pourrait-on regretter la trop large part laissée à l'avancement au choix, si l'article 6 du décret ne stipulait expressément que chacune des présentations au choix est accompagnée d'une note justificative où sont appréciés les services du professeur et la valeur des ouvrages qu'il a publiés. Cette disposition aura pour effet de supprimer les influences qui ont trop longtemps régi l'avancement, surtout si cette note justificative est toujours au *Journal officiel*, jointe au décret portant promotion de classe. C'est un désir que votre commission exprime à M. le ministre de l'instruction publique.

Dans son rapport sur le budget de 1881, votre commission émettait l'avis que l'adoption de cette réforme entrainait comme conséquence la suppression, au moins partielle, de l'inamovibilité dont jouissent les professeurs de Faculté, et qu'a consacrée l'arrêté du 13 avril 1875, aux termes duquel les professeurs de l'enseignement supérieur ne peuvent être mis à la retraite qu'après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

C'est là un véritable jugement devant lequel le ministre recule et que le Conseil supérieur, par égard pour des fonctionnaires, pour des collègues qui ont rendu des services, ne prononcera jamais. Le professeur malade ou affaibli par l'âge garde sa chaire au grand détriment de l'enseignement; d'autres se font suppléer; dans les deux cas, l'inconvénient est grand. M. Wallon lui-même, à la séance de l'Assemblée nationale du 19 mars, condamnait ces « suppléances, où s'usent parfois plusieurs générations de suppléants ».

Le décret du 12 février 1881, établissant le classement des professeurs, a rendu plus impérieuse encore la nécessité d'une réforme. Le contingent de chaque classe est rigoureusement fixé : s'il dépend du professeur titulaire de garder aussi longtemps qu'il lui plaira la jouissance de sa chaire, que devient l'avancement? et comment empêcher le découragement chez les professeurs plus jeunes, plus actifs et plus capables de donner à leur enseignement le développement qu'il comporte? Les classes supérieures, auxquelles tous doivent pouvoir légitimement aspirer, resteront fermées pour la plupart, ou ils n'y arriveront que lorsqu'à leur tour, ils sentiront leurs forces épuisées ou leur talent à moitié disparu. L'équité, comme l'intérêt de l'enseignement, exige la suppression du privilège accordé à l'enseignement supérieur.

Faut-il donner à la section permanente du Conseil supérieur le droit de décider sur la mise à la retraite? Faut-il, pour éviter un jugement toujours blessant pour celui qui le subit, toujours pénible pour ceux qui le prononcent, fixer une limite d'âge comme pour beaucoup d'autres fonctions?

C'est là une question purement administrative qu'il ne nous appartient pas de trancher; mais le maintien de la situation actuelle devant avoir pour résultat, ou d'entraver l'avancement au préjudice du personnel enseignant et de l'enseignement lui-même, ou d'amener forcément l'augmentation du contingent de chaque classe au détriment du budget, votre commission appelle sur cette question l'attention de M. le ministre.

II

Votre commission s'est également préoccupée de la question du cumul. L'article 9 du décret-loi du 9 mars 1852, est ainsi conçu :

« Les professeurs, les gens de lettres et les artistes dépendant du ministère de l'instruction publique ne peuvent cumuler que deux fonctions rétribuées sur les fonds du Trésor public.

« Le montant des traitements cumulés, tant fixes qu'éventuels, pourra s'élever à 20,000 francs. »

Ce maximum est presque toujours respecté; toutefois, certains fonctionnaires de l'instruction publique cumulent plus de deux fonctions rétribuées et touchent, contrairement à la loi, plusieurs traitements d'activité, soit au budget de l'instruction publique, soit au budget de divers ministères. Votre commission invite M. le ministre à ramener aux termes de la loi de 1852 ces situations irrégulières.

Le cumul des fonctions ne doit pas avoir pour raison d'être le désir d'élever le traitement de tel ou tel fonctionnaire : il est souvent exigé par l'intérêt du service; mais, comme le disait en 1881 le rapporteur du budget, l'honorable M. Millaud, il devient un expédient abusif et injustifiable, s'il existe un candidat désigné par ses titres et ses services pour occuper les fonctions vacantes. L'ex-

ception admise, acceptée, régulière même, ne doit pas avoir pour effet de décourager les vocations et les talents, en limitant les chances d'accession à un poste légitiment ambitionné.

L'honorable rapporteur émettait l'avis que tout professeur pourvu d'un titre ne pût en recevoir un autre, et, restant titulaire de son premier emploi, n'obtînt pour le second qu'une délégation provisoire, toujours révocable. Votre commission soumet de nouveau à l'attention de M. le ministre cette réforme aussi équitable que rationnelle.

III

Nous croyons, avant d'aborder l'examen des chapitres du budget, devoir également signaler de nouveau au Parlement et à l'Administration la situation des professeurs de l'enseignement secondaire.

Les professeurs sont divisés en trois classes; les traitements varient entre 2,800 et 5,000 fr., suivant la catégorie des lycées; mais entre le traitement de chacune des classes personnelles, la différence n'est que de 200 fr., de telle sorte qu'un professeur qui tiendrait à ne pas changer de lycée n'aurait, entre la première et la quarantième année de service, qu'une augmentation de 400 fr.

L'avancement serait encore possible si les professeurs pouvaient espérer, par leur passage dans un lycée de catégorie supérieure, obtenir une amélioration sensible de situation; sans doute, il y aurait encore à regretter l'instabilité du personnel enseignant et ces fréquentes mutations qui ne permettent pas au fonctionnaire d'acquérir l'autorité que lui donne son séjour prolongé dans une ville et une chaire où il a fait ses preuves, où il a acquis la confiance des élèves et des familles; mais cette condition d'avancement n'existe même plus aujourd'hui.

L'enseignement secondaire manque de professeurs; l'enseignement supérieur absorbe le plus grand nombre des élèves de l'Ecole normale supérieure, séduits par les avantages que leur offrent les conférences de Facultés, les écoles d'Athènes et de Rome, les nombreux laboratoires établis à Paris, les observatoires, les bourses de voyage, les stations agronomiques, les congés, etc.; le personnel des lycées s'appauvrit d'année en année, et, déjà insuffisant pour les lycées existants, il manque totalement pour les lycées de récente création. Aussi l'administration est-elle obligée de placer dans les lycées de première catégorie, à Lyon, à Toulouse, à Montpellier, à Nancy, à Bordeaux, etc., de jeunes agrégés sortis de l'Ecole : ils ont, dès leur début, le maximum de leur traitement, et il n'y a pour eux d'avancement possible, sous peine de découragement, qu'une nomination à Paris ou dans une Faculté.

Il est urgent de remédier à cette fâcheuse situation. Votre commission croit devoir la signaler à M. le ministre, auquel il appartient de régler d'une façon plus équitable l'avancement des professeurs.

Quant à la désertion prématurée de l'enseignement secondaire, il suffirait sans doute, pour l'empêcher, d'imposer aux élèves de l'Ecole normale l'obligation de rester pendant un certain temps dans l'enseignement des lycées, et la limite rationnelle serait la durée de leur engagement décennal, soit sept années après leur sortie de l'Ecole : le service des chaires de lycées serait ainsi assuré, et les futurs professeurs de l'enseignement supérieur se mûriraient dans la pratique plus sévère de l'enseignement secondaire.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ACTES DE LA SOCIÉTÉ

RAPPORT

PRÉSENTÉ AU NOM DE LA SECTION DE DROIT DU GROUPE GIRONDIN SUR L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES POLITIQUES ET ADMINISTRATIVES (1)

Tout le monde est d'accord pour reconnaître que l'enseignement des sciences politiques et administratives est encore à créer en France. Tout le monde reconnaît aussi la nécessité de cette création. Les sciences politiques et administratives doivent en effet être surtout enseignées, répandues, mises à la portée de tous dans un pays qui, comme le nôtre, s'est donné des institutions dont le caractère distinctif et le principal mérite consistent à appeler tous les citoyens, sans distinction, au maniement, à la gestion des affaires publiques. Les sciences politiques et administratives ne sont pas seulement nécessaires au diplomate, à l'homme d'État, à l'administrateur. Elles intéressent aussi au premier chef tous ceux qui sont appelés à faire partie des conseils électifs dont l'importance a été si notablement accrue dans ces derniers temps. N'est-il pas utile, pour faire partie d'un conseil général, par exemple, d'avoir en matière de finances, de droit public et administratif, d'économie politique, des connaissances précises et solides ?

Ceci n'est plus guère contesté aujourd'hui. Mais si tout le monde reconnaît la nécessité de ces études, on est loin d'être d'accord sur la manière d'organiser cet enseignement.

Bien des systèmes ont été mis en avant. Les uns ont proposé de faire enseigner les sciences politiques et administratives par une École spéciale créée dans ce but exclusif. Maintenant, cette École devrait-elle être dirigée par l'État ou laissée à l'initiative privée ? Si elle était sous la direction de l'État, devrait-elle être organisée à l'instar des autres écoles

(1) Les membres de la section de droit du groupe Girondin qui ont pris part à ces délibérations sont MM. Baudry-Lacantinerie, *président de la Section*, Barckhausen, Saignat, Delayne, Levillain, Marandout, Cuq, Larnaude, *secrétaire;* Faure.

Par suite de circonstances imprévues ce rapport n'a pu être rédigé qu'assez tard. C'est ce qui explique pourquoi il paraît après les études de MM. Bufnoir et Liégeois, bien que les délibérations de la section de droit du groupe Girondin soient de beaucoup antérieures.

du gouvernement, et délivrer un diplôme donnant droit à une fonction, ou bien conviendrait-il d'en faire une école ouverte à tous et ne délivrant que des diplômes ayant seulement une valeur morale? Ce sont là des points sur lesquels les partisans de l'École d'administration ne sont pas parvenus à s'entendre (1).

A côté de ces projets il en est un beaucoup plus simple qui semble avoir rallié plus de suffrages. Ne conviendrait-il pas de faire donner cet enseignement dans les Facultés de droit? Il y est déjà en partie. Dans toutes les Facultés de droit on enseigne le droit administratif et l'économie politique. Dans la plupart d'entre elles on enseigne aussi le droit constitutionnel et le droit des gens; seulement, dans l'état actuel de l'organisation des examens, l'économie politique et le droit administratif seuls sont exigés de la masse des étudiants, c'est-à-dire de ceux qui s'arrêtent au grade de licencié. Le droit des gens et le droit constitutionnel ne sont demandés que pour le doctorat, et presque partout ce ne sont que des cours facultatifs, sur lesquels l'élève n'est interrogé que s'il le demande.

C'est en remaniant et en perfectionnant cette organisation qu'on pourrait peut-être trouver la solution que l'on recherche.

Nous n'avons pas l'intention de refaire sur ce point l'étude si complète de notre ancien maître, M. Bufnoir (2). Nous voulons indiquer simplement à quelle solution s'est arrêtée la section de droit du groupe girondin.

La section avait à choisir entre les divers projets que nous avons déjà mentionnés. Elle s'est d'abord ralliée à l'unanimité à l'idée que les Facultés de droit devaient être appelées à fournir l'enseignement des sciences politiques et administratives. Les raisons qui lui ont fait préférer ce système à celui d'une École spéciale libre ou dirigée par l'État ont été très complètement développées par M. Bufnoir, dans l'article précité : nous n'y reviendrons pas. Il en est une cependant qui nous a particulièrement frappés et sur laquelle on n'a peut-être pas suffisamment insisté. Le grand inconvénient qui nous a fait repousser la création d'une École d'administration c'est que ce projet sacrifie trop ouvertement la province à Paris. Pourquoi centraliser dans une seule ville l'enseignement des sciences politiques et administratives? Il y a là un danger plus grand qu'on ne peut le croire au premier abord. Ignore-t-on par hasard combien de familles de province sont dans l'impossibilité matérielle de s'imposer le sacrifice d'entretenir pendant plusieurs années un enfant à Paris? Ne sait-on pas qu'il y en a un grand nombre qui, pour d'autres motifs, ne veulent pas se séparer de lui? Comment! vous voulez étendre l'enseignement des sciences politiques et administratives, et vous écartez immédiatement tous ceux qui, pour des raisons que nous n'avons pas à apprécier, ne peuvent ou ne veulent quitter la province? C'est aller, il me semble, à l'encontre du résultat que l'on prétend atteindre. Il y a une

(1) Voir l'article de M. Boutmy « *Observations sur l'enseignement des sciences politiques et administratives* ». *Revue internationale de l'Enseignement,* n° 3, 15 mars 1881, tome Ier, p. 237.

(2) Rapport présenté au nom de la section de droit du groupe Parisien par M. Bufnoir, président de la Section et rapporteur. *Revue internationale de l'Enseignement,* tome Ier, n° 4, 15 avril 1881.

décentralisation sur laquelle tout le monde devrait être d'accord, c'est celle de l'instruction. Il ne faut pas faire de l'enseignement des sciences politiques et administratives le lot d'un petit nombre de privilégiés. Il faut autant que possible permettre à tous d'en profiter. C'est cet avantage qu'on réalisera en faisant donner cet enseignement par les Facultés de droit.

Mais quelle place cet enseignement y occupera-t-il ? Comment sera-t-il sanctionné ?

La section de droit du groupe girondin a hésité pendant quelque temps entre plusieurs systèmes. Quelques-uns de ses membres n'ont pas caché leur préférence pour l'organisation dans les Facultés de droit d'un doctorat ès sciences politiques et administratives à côté du doctorat actuellement existant qui comprend surtout du droit romain et du droit civil. Tout a été dit sur les avantages et les inconvénients de ce doctorat (1). Nous n'y reviendrons pas. Le point faible de l'argumentation de ses partisans a été fort bien mis en lumière par M. Bufnoir dans son rapport, et c'est cette considération qui avait déjà décidé la section de droit du groupe girondin à abandonner ce système séduisant en apparence.

Au fond, quel est le but qu'on poursuit en réorganisant, en étendant l'enseignement des sciences politiques et administratives ? Nous l'avons déjà dit, on veut répandre ces connaissances, les mettre à la portée de tous. Ce n'est pas à un nombre restreint de privilégiés que cet enseignement doit être réservé ; il faut qu'il s'adresse à la masse des étudiants. Or il est facile de voir que si l'on prétend l'organiser dans la forme du doctorat, le but sera complètement manqué.

Le doctorat se compose actuellement de deux examens longs et difficiles et d'une thèse qui, presque toujours, est un véritable volume. La durée moyenne des études qui y mènent est de deux ans ; pour la plupart ce délai est même de beaucoup dépassé. Si on crée un doctorat ès sciences politiques et administratives, on est forcé de l'organiser aussi sérieusement que celui qui fonctionne actuellement. Sinon l'existence de deux diplômes ayant le même nom entraînerait fatalement la désertion de celui qui serait le plus difficile à obtenir.

Eh bien ! peut-on dès lors prétendre sérieusement que la création du doctorat ès sciences politiques et administratives répondra au besoin que tout le monde reconnaît de mettre l'enseignement des sciences politiques et administratives à la portée de la masse des étudiants ? Il n'est pas téméraire de conjecturer que très peu entreprendront après leurs trois années de licence un nouveau cycle d'études aussi long et aussi difficile.

En somme, quels sont parmi les étudiants ceux qui ont surtout besoin de compléter les connaissances économiques, politiques que l'on veut répandre ? Ce sont d'abord ceux qui se destinent aux fonctions administratives ; ce sont aussi les notaires, les avoués, les avocats, qui forment la partie intelligente et éclairée de nos conseils électifs ; ce sont encore les jeunes gens très nombreux qui ne voient dans l'étude du droit qu'un complément de l'instruction du lycée. Eh bien ! on peut le dire hardiment, pas un de ces étudiants, et c'est la masse, n'entreprendra ces études de doctorat, les uns parce qu'ils n'auront pas le temps, les autres parce que ce travail trop considérable les effrayera.

(1) Les études précitées de M. Bufnoir et de M. Liégeois.

Est-ce là le résultat qu'on veut atteindre? Évidemment non; c'est à cela qu'on s'expose cependant si on crée une École d'administration, et aussi si l'on se décide pour un doctorat. Il y a là des considérations de fait impérieuses dont on est bien forcé de tenir compte.

Sans doute il est bon qu'une instruction politique et administrative supérieure puisse être procurée à ceux dont l'ambition est plus haute que celle des étudiants dont nous venons de parler. Il est désirable qu'un enseignement développé et approfondi des sciences d'État puisse être fourni à une élite; mais on commettrait une faute capitale si on ne s'occupait que de ceux-là. Pour eux créez, s'il le faut, une École spéciale avec des cours multiples et variés; mais réservez à la masse des étudiants un grade plus accessible bien que suffisamment sérieux.

Quel sera donc ce grade? On pourrait hésiter entre deux partis; on pourrait scinder les études de droit, dès le début faire deux licences, l'une plus spécialement composée de sciences politiques et administratives, l'autre de droit civil, commercial, etc.

La section de droit de Bordeaux, devant laquelle ce système a été énergiquement défendu, l'a finalement repoussé par la crainte d'affaiblir les études de droit. On a été frappé aussi de la difficulté qu'il y aurait à faire dans les enseignements de la Faculté de droit le départ entre ceux qui seraient exclusivement réservés à chaque licence et ceux qui leur seraient communs. Enfin on a fait remarquer que ce système présentait certains dangers pour les étudiants, à raison même du choix qu'il leur offre. Souvent celui qui commence son droit n'a pas encore une idée bien arrêtée de la carrière qu'il doit suivre. Avec ce système il pourrait faire souvent entre les deux licences un choix prématuré et dont il se repentirait plus tard.

Après avoir écarté ce système, on s'est rejeté sur un projet qui, vivement attaqué au début, a fini par rallier la plupart des suffrages. Ce projet, par une coïncidence heureuse, se trouve être à peu près exactement le même que celui qui a été adopté par la section de droit du groupe parisien (1).

Son économie est très simple : on ajoute à la licence actuelle une quatrième année d'études pour ceux qui veulent compléter leurs connaissances politiques et administratives. La licence telle qu'elle est organisée actuellement est donc exigée de ceux qui veulent acquérir ce grade nouveau. Pendant cette quatrième année d'études, les matières sur lesquelles portera l'enseignement seront exclusivement prises dans les sciences dites d'État. Elles seront le complément des notions d'économie politique et de droit administratif déjà acquises dans les années précédentes.

Ce projet semble réaliser d'une manière pratique le but que l'on se propose dans l'organisation de cet enseignement des sciences d'État.

En exigeant le grade de licencié, on n'enlève à la licence, telle qu'elle existe aujourd'hui, aucun de ses étudiants. D'un autre côté, on a ainsi la garantie d'une instruction juridique sérieuse chez ceux qui aspireront à ce grade nouveau.

(1) L'auteur de ce travail rappelle que bien qu'il se soit servi pour la rédaction de son rapport de l'étude de M. Bufnoir, les conclusions de la section de droit du groupe Girondin ont été adoptées bien avant qu'elle connût le projet voté à Paris.

En restreignant à un an la durée de ces études on n'écarte personne par la crainte des difficultés des examens à subir. On évite aussi l'inconvénient le plus grave, celui qui résulterait d'un allongement trop considérable de la durée de cet enseignement.

Enfin, en faisant conférer ce grade nouveau par toutes les Facultés de droit, on arrive à ne pas créer un monopole pour Paris au détriment de la province, monopole qui aurait pour conséquence d'interdire l'accès de ces études aux jeunes gens très nombreux qui fréquent les Facultés de province.

Quant à l'organisation de cet enseignement, la section de droit de Bordeaux a pensé qu'il pourrait résider dans les quatre cours suivants :

1° Un cours de *droit international public*;

2° Un cours de *science financière* qui compléterait les notions d'économie politique fournies en deuxième année ;

3° Un cours de *droit administratif* qui serait le prolongement de celui de troisième année;

4° Un cours de *droit constitutionnel.*

Il n'y a d'ailleurs dans ces indications rien d'absolu ni de définitif. Ce sont seulement les bases générales du programme qu'il s'agit d'établir.

Quel nom faudra-t-il donner au diplôme qui sera le couronnement de cette quatrième année d'études? La section de droit de Bordeaux a rejeté la dénomination de licence ès sciences politiques et administratives, pour s'en tenir au titre plus modeste de brevet des sciences politiques et administratives.

Enfin, la section de droit de Bordeaux désirerait qu'on établit avant l'examen unique, qui serait subi à la fin de l'année, une composition écrite élémentaire qui pourrait porter sur l'une quelconque des matières de l'enseignement.

Le secrétaire de la section de droit du groupe girondin,
rapporteur,

F. LARNAUDE,

Professeur agrégé à la Faculté de droit de Bordeaux.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

LA VIE D'ERNEST BERSOT

M. Giraud, membre de l'Institut, a lu, à la séance publique annuelle de l'Académie des sciences morales et politiques, un éloge d'Ernest Bersot. Nous reproduisons quelques passages de cette étude qui ont trait aux débuts de Bersot dans la carrière de l'enseignement.

Pierre-Ernest Bersot naquit, le 22 août 1816, dans la petite ville de Surgères, qui s'enorgueillit de lui avoir donné naissance. Son père était Suisse et protestant; sa mère était Française et catholique. Français par le bienfait de la naissance, il eut la satisfaction de voir son père en compléter la qualité plus tard par la naturalisation.

Il était encore enfant quand ses parents allèrent habiter Rochefort. A l'âge de six ans, il entra au collège pour apprendre le latin. D'emblée il emporta tous les prix, et il devint un objet de curiosité le jour de son triomphe. Comme il était le plus petit, en même temps que le plus jeune, on le mit sur une table pour le couronner.

En 1824, sa famille vint s'établir définitivement à Bordeaux et le plaça dans une institution dirigée par des maristes. Mais ses études ne devinrent sérieuses qu'après son entrée au lycée. A dix-sept ans, il était bachelier ès lettres. Maître d'études (1833), il prit goût à l'enseignement et se fit aimer de ses élèves. En 1836, il concourut pour l'admission à la grande École normale de Paris. . . . . .

Admis à l'École, il s'y fit bien valoir auprès de tous, élèves et maîtres. Le redouté M. Gibon lui fut clément et Bersot s'y montra fort sensible; car, disait-il à sa sœur, « il est vieux, grognon, et se fait des préventions : juge si je m'estime heureux ». Il dut beaucoup à ce précepteur sévère, lequel poursuivit impitoyablement quelques teintes de romantisme gascon chez le nouveau venu, qui s'en corrigea parfaitement.

Ce qu'il y avait de saillant, paraît-il, dans la personne de Bersot à cette époque, c'était l'aspect provincial : il en portait le masque, mais sous ce masque perçait l'homme de sens et d'avenir. On compta bientôt avec lui et sur lui.

Agrégé de philosophie en 1839 et nommé professeur à Rennes, il échangea cette situation contre la position d'agrégé suppléant à Paris, et M. Cousin, quittant l'École normale pour gouverner l'instruction publique en 1840, emmena Bersot à la rue de Grenelle en qualité de secrétaire. C'est à ce moment qu'une légende assigne l'histoire du lit de Bersot au ministère, et il y fait quelque allusion lui-même dans une lettre à sa sœur. Pour assurer la célérité du service de son secrétaire, M. Cousin avait imaginé de prendre un petit compartiment dans la bibliothèque joignant le cabinet et d'y établir un lit pour Bersot. Celui-ci s'y trouvait peu à l'aise et le ministre, en ayant quelque avis, vint visiter la chambre improvisée. « Comment, Bersot! lui dit-il; mais vous êtes ici dans un vrai paradis : la tête appuyée sur Aristote, les pieds posés sur Leibniz, quel sommeil admirable! Ne vous plaignez plus. En pareille compagnie, il faut savoir se gêner. »

Et Bersot de s'arranger comme il put dans sa couchette.

Les travaux sérieux auxquels il fut appliqué, on peut les deviner à l'activité surprenante que M. Cousin déploya pendant ses huit mois de ministère. Mais, le maître partant, au 29 octobre, Bersot dut partir aussi et reçut à titre de compensation la chaire de philosophie au lycée de Bordeaux. . . . . .

Bersot quitta le lycée de Bordeaux pour une chaire dans la Faculté des lettres de Dijon. Ce n'était point une disgrâce, mais ce fut une contrariété, parce qu'elle éloignait Bersot de sa famille et parce qu'elle le transportait dans un ordre d'enseignement auquel il préférait l'enseignement secondaire. Bersot n'en fut pas moins prendre possession de son nouvel état, il ouvrit son cours à la Faculté des lettres de Dijon par un remarquable discours d'introduction où il affirma hautement la philosophie spiritualiste de M. Cousin.

En passant dans le service des Facultés des lettres, il entrait en relations avec M. Saint-Marc Girardin, alors chargé de ce département au conseil royal de l'instruction publique.

Bersot profita de la bonne grâce du conseiller pour obtenir un congé qui lui servit à terminer sa thèse de doctorat, dont le sujet lui tenait à cœur et qu'il soutint en Sorbonne, avec un grand succès, à la fin de l'année 1843. Ce fut un témoignage solennel des fortes études de l'École normale. Le sujet en était emprunté à la haute philosophie spiritualiste ou, pour mieux dire, à cette grande histoire de la philosophie mise en honneur par M. Cousin. M. Bersot y discutait et comparait les idées de saint Augustin, celles des thomistes et celles de Bossuet sur la Providence divine et sur son mode d'action relativement à la marche des affaires humaines.

Ce fut après cette épreuve que Bersot demanda et obtint sa réintégration dans l'enseignement secondaire, objet de ses prédilections. Il fut nommé à la chaire de philosophie du lycée de Versailles, laquelle devait être sa dernière étape scolaire. Le voisinage de M. Saint-Marc Girardin augmenta beaucoup, à ses yeux, cette bonne fortune.

Au coup d'État de 1851, Bersot refuse le serment et donne sa démission. Il continue d'habiter Versailles et se renferme dans l'enseignement privé. Un peu plus tard, M. Saint-Marc Girardin le fait entrer aux *Débats*. En 1871, M. Jules Simon l'appelait à l'administration de l'École normale. C'est de cette époque que date sa liaison avec M. Thiers.

Il ne sera pas sans intérêt de joindre à ces renseignements sur la jeunesse de Bersot quelques détails sur sa fin si douloureuse, que nous empruntons à une relation de M. Reclus qui a assisté M. Bersot à ses derniers moments, comme docteur et comme ami.

Le 31 janvier, je lui fis ma visite accoutumée. Comme d'habitude, il était dans son fauteuil, mais il se leva pour me recevoir et mon cœur se serra, car sa figure me parut encore plus sereine : « Mon ami, c'est bien fini cette fois : j'éprouve les mêmes symptômes qu'au mois de décembre et je sens que je resterai dans la crise. J'ai assez travaillé; ma vie n'a pas été facile et j'ai droit au repos qui approche. — J'ai plusieurs recommandations à vous faire, et d'abord je veux que vous seul soyez témoin de mon agonie : c'est bien assez de vous imposer cette douleur, je désire l'éviter à ma famille et à mes amis... » Et comme je faisais quelques objections : « Si vous ne me le promettez pas, je ne vous avertirai point, et pourtant il me serait pénible de mourir sans quelqu'un près de moi! »

Je dus lui jurer que seul, avec notre ami commun M. Minière, je l'assisterais dans ses derniers moments. Alors il me parla de la cérémonie; lu

qui n'avait jamais porté ses décorations, son habit de l'Institut, il les voulait sur son cercueil. Comme il n'avait pas ces objets, on les emprunterait à M. Pasteur ; on réclamerait le piquet d'infanterie qui doit être présent aux obsèques des légionnaires; l'Académie serait avertie. « Je veux que mes élèves sachent que leur école est quelque chose et qu'on est quelqu'un quand on a l'honneur de la diriger. » . . . . . .

Je n'étais pas sans inquiétude, et le matin, vers sept heures, lorsque le jour se levait à peine, j'arrivais à l'école avec M. Minière. La crise avait éclaté pendant la nuit, plus violente et plus hâtive que je ne l'avais supposé. Le larynx, à peu près obstrué, laissait à peine passer uu peu d'air et notre pauvre ami luttait contre l'asphyxie : il ne répondit pas à notre appel; il avait déjà perdu connaissance. J'envoyai immédiatement chercher M. Broca. — J'avais bien promis d'éloigner les amis et les proches, mais non le médecin; d'ailleurs, dans cette grave conjecture, je voulais l'avis de mon maître. En moins d'une heure, il était là et toute idée d'intervention fut rejetée d'un commun accord. Les lésions du côté du pharynx étaient telles, que la trachéotomie aurait prolongé de quelques jours tout au plus, non l'existence, mais l'agonie de M. Bersot.

M. Broca nous quitta : son hôpital le réclamait. Il devait revenir vers une heure. Nous nous assîmes au pied du lit, désolés de notre impuissance; du moins notre ami n'avait plus le sentiment de la douleur et ce fut notre consolation. Que l'aspect de cette chambre était triste! Dans les vastes appartements de l'école, M. Bersot avait choisi une petite chambre adossée à son cabinet : il y fit installer les meubles témoins de sa pauvreté à Versailles : une commode, un secrétaire, un lit sans rideaux. C'est là qu'il couchait depuis neuf ans et que maintenant il allait mourir. Les symptômes étaient stationnaires : toujours le même étouffement, la même inspiration sifflante; nous le regardions en silence, tandis que non loin de nous s'agitaient des élèves, des amis, qui ne se doutaient pas de ce deuil prochain et vivaient confiants dans le mieux apparent de la veille. La demeure de la famille qui, le soir, l'avait laissé si calme, est à quelques pas seulement : je faillis violer ma promesse et les faire tous appeler, mais le spectacle était trop navrant, et nous pensâmes qu'il valait mieux rester seuls à en ressentir la tristesse. Vers midi, la respiration se ralentit; à une heure, on apercevait à peine sous le doigt la légère ondulation de son pouls; elle disparut bientôt; la figure jusqu'alors un peu rouge, devint d'une blancheur de cire : son cœur avait cessé de battre.

L'ÉCOLE ALSACIENNE

Jeudi dernier, rue d'Assas, sous la présidence de M. Paul Bert, a eu lieu l'inauguration des nouveaux bâtiments de l'école alsacienne dirigée par M. Rieder. Nous rendrons compte dans notre prochain numéro de cette fête scolaire qui a attiré une grande affluence de personnalités scientifiques et politiques.

LA CRÉATION D'UN LYCÉE DE JEUNES FILLES A PARIS

M. Camille Sée a pris l'initiative d'adresser au préfet de la Seine une lettre pour lui demander de créer à Paris un lycée de jeunes filles.

Cette lettre a reçu les adhésions de tous les députés et sénateurs de la Seine.

STATISTIQUE SOMMAIRE

DES ÉPREUVES DU BACCALAURÉAT ÈS SCIENCES (SESSION DE MARS-AVRIL 1881).

FACULTÉS.	NOMBRE des candidats présents.	RÉSULTAT DES EXAMENS.				MENTIONS.				CANDIDATS déjà BACHELIERS ès lettres.	
		Éliminés après l'épreuve écrite.	Ajournés après l'épreuve orale.	Admis au grade.	Proportion des admis sur 100 examinés.	Très bien.	Bien.	Assez bien.	Passable.	Éliminés après l'épreuve écrite.	Admis au grade.
BACCALAURÉAT ÈS SCIENCES COMPLET											
Paris.	463	290	20	153	33 0/0	»	»	20	133	44	32
Besançon. . .	23	7	2	14	60 0/0	»	»	2	12	1	2
Bordeaux. . .	72	42	5	25	34 0/0	»	»	1	24	4	9
Caen.	45	31	1	13	29 0/0	»	»	1	12	2	»
Clermont. . .	48	25	2	21	44 0/0	»	»	2	19	3	7
Dijon.	26	14	2	10	38 0/0	»	»	2	8	1	3
Grenoble. . .	15	9	1	5	33 0/0	»	»	»	5	»	»
Lille.	67	40	12	15	22 0/0	»	»	2	13	7	4
Lyon.	43	23	4	16	37 0/0	»	»	»	16	5	4
Marseille. . .	54	35	6	13	24 0/0	»	»	2	11	5	1
Montpellier. .	58	26	10	22	38 0/0	»	»	4	18	3	5
Nancy	65	39	2	24	37 0/0	»	1	9	14	7	3
Poitiers. . . .	64	34	6	24	37 0/0	»	»	»	24	»	6
Rennes. . . .	51	31	1	19	37 0/0	»	1	3	15	4	4
Toulouse. . .	59	43	»	16	27 0/0	»	»	2	24	12	7
École d'Alger.	5	3	»	2	40 0/0	»	»	»	2	»	»
	1.158	692	74	392	34 0/0	»	2	50	340	101	87
BACCALAURÉAT ÈS SCIENCES RESTREINT											
Paris.	137	80	3	54	40 0/0	»	»	9	45	66	48
Besançon. . .	7	2	1	4	57 0/0	»	»	»	4	3	4
Bordeaux. . .	44	25	1	18	41 0/0	»	»	4	14	24	18
Caen.	9	7	»	2	22 0/0	»	»	»	2	7	2
Clermont. . .	20	9	1	10	50 0/0	»	»	»	10	10	10
Dijon.	7	1	1	5	71 0/0	»	»	»	5	1	4
Grenoble. . .	13	4	3	6	46 0/0	»	»	»	6	7	6
Lille.	14	6	3	5	36 0/0	»	»	»	5	9	5
Lyon.	13	7	3	8	23 0/0	»	»	2	1	10	3
Marseille. . .	15	10	»	5	33 0/0	»	»	2	3	9	5
Montpellier. .	35	12	8	15	43 0/0	»	1	4	10	20	15
Nancy	6	1	2	3	50 0/0	»	»	1	2	3	2
Poitiers. . . .	52	33	6	13	25 0/0	»	»	2	11	39	13
Rennes. . . .	29	14	4	11	36 0/0	»	»	2	9	18	11
Toulouse. . .	27	10	1	13	48 0/0	»	»	3	10	12	13
École d'Alger.	2	1	1	»	00 0/0	»	»	»	»	2	»
	430	222	41	167	39 0/0	»	1	29	137	240	160

STATISTIQUE SOMMAIRE

DES ÉPREUVES DU BACCALAURÉAT ÈS LETTRES, 2e PARTIE (SESSION DE MARS-AVRIL 1881).

FACULTÉS.	NOMBRE des candidats présents.	RÉSULTAT DES EXAMENS.				MENTIONS.				CANDIDATS déjà BACHELIERS ès sciences.	
		Éliminés après l'épreuve écrite.	Ajournés après l'épreuve orale.	Admis au grade.	Proportion des admis sur 100 examinés.	Très bien.	Bien.	Assez bien.	Passable.	Éliminés après l'épreuve écrite.	Admis au grade.
Paris.	426	205	36	185	43 0/0	»	»	6	179	4	8
Aix.	37	26	1	10	29 0/0	»	»	1	9	»	1
Besançon. . .	35	10	5	20	57 0/0	»	»	»	20	1	3
Bordeaux. . .	157	82	20	55	35 0/0	»	»	»	55	1	4
Caen.	84	37	15	32	38 0/0	»	»	2	30	»	»
Clermont. . .	76	41	8	27	35 0/0	»	»	»	27	2	3
Dijon.	45	17	2	26	58 0/0	»	»	4	22	»	1
Douai	120	48	21	51	42 0/0	»	»	5	46	2	4
Grenoble. . .	70	27	10	33	47 0/0	»	»	2	31	»	3
Lyon.	91	35	15	41	45 0/0	»	»	11	30	»	3
Montpellier. .	111	45	16	50	46 0/0	»	»	2	48	»	1
Nancy	49	15	8	26	53 0/0	»	»	»	26	»	2
Poitiers. . . .	106	48	20	38	36 0/0	»	»	1	37	3	1
Rennes. . . .	99	22	21	56	56 0/0	»	»	11	45	1	3
Toulouse. . .	159	71	18	70	44 0/0	»	»	2	68	»	3
École d'Alger.	12	7	1	4	33 0/0	»	»	»	4	1	»
	1.677	736	217	724	42 0/0	»	»	47	677	15	40

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

FACULTÉS DES LETTRES — LICENCE SPÉCIALE POUR LES LANGUES VIVANTES

Paris, le 6 mai 1881.

Monsieur le Recteur, lors de l'enquête qui a été faite en 1880 sur les changements qu'il convenait d'apporter à la licence ès lettres, plusieurs Facultés ont exprimé le vœu qu'il fût créé une licence spéciale pour les langues vivantes. La même opinion a été exposée dans la Commission que le Conseil supérieur avait chargée d'étudier le nouveau règlement sur la licence et dans le conseil même. La question a été ajournée en raison des difficultés particulières qu'elle présente, mais il a été décidé qu'elle serait soumise aux délibérations des Facultés et des Conseils académiques.

Les professeurs de langues vivantes font remarquer que les philosophes et les historiens deviennent licenciés en passant l'examen commun à tous es candidats et des épreuves qui leur sont réservées; qu'ils peuvent ensuite se préparer au doctorat, tandis que les maîtres qui ont une connaissance approfondie des langues étrangères ne sont point admis à en bénéficier pour la licence, mais doivent se soumettre, avant le doctorat, aux épreuves que choisissent leurs collègues des lettres, de philosophie ou d'histoire. Ils pensent qu'il y a grand intérêt à encourager l'étude des langues étrangères et à permettre à ceux qui s'y consacrent de prendre, sans difficultés exceptionnelles, tous les grades universitaires.

On a répondu qu'il restait pour les langues étrangères un certificat d'aptitude qui était l'équivalent de la licence; mais ce certificat ne donne pas droit de se présenter pour le grade de docteur, et c'est ce grade qu'ont surtout en vue ceux qui demandent pour les professeurs de langues vivantes des changements dans la licence.

Trois systèmes ont été proposés :

I. — Maintenir le certificat d'aptitude; créer une licence où, à côté de a partie commune aux lettres, à la philosophie et à l'histoire, se trouverait une partie spéciale aussi importante que la partie commune et comprenant deux épreuves écrites et trois épreuves orales. On objecte que cette partie spéciale, pour être sérieuse, ne pourrait différer beaucoup de l'examen actuel du certificat d'aptitude; que peut-être même serait-il difficile qu'elle offrît dans toutes les Facultés les garanties et la variété qu'assure la composition du jury chargé à Paris de délivrer le certificat d'aptitude (1).

(1) Les épreuves écrites du certificat se composent d'un thème et d'une version.

Les épreuves orales sont :

Un thème fait de vive voix;

Une traduction improvisée d'un passage d'un des auteurs désignés chaque année par le ministre;

Une leçon de grammaire sur un sujet tiré au sort;

Une conversation en langue étrangère sur une période d'histoire ou de littérature étrangère;

Les candidats sont admis à s'inscrire pour l'allemand, l'anglais, l'italien ou l'espagnol et aussi pour plusieurs langues à la fois.

II. — Supprimer le certificat d'aptitude et le remplacer par la licence spéciale dont il vient d'être parlé. On craint que l'enseignement secondaire ne souffre de cette réforme. On remarque que l'examen actuel du certificat d'aptitude constate les connaissances indispensables aux professeurs de langues vivantes, prouve qu'ils parlent ces langues, qu'ils en savent la grammaire; qu'il rend ainsi de très grands services. La licence spéciale ne pourrait, dit-on, remplacer le certificat d'aptitude : elle prouverait plus et elle prouverait moins.

III. — Reste un troisième système qui, en conservant tel qu'il est le certificat d'aptitude, permettrait aux professeurs qui l'auraient obtenu et qui voudraient aller plus loin de prendre le grade de licencié en passant les épreuves communes à tous les candidats de la licence. On a émis l'opinion que le droit de se présenter à la licence pour la partie commune ne fût accordé qu'au candidat qui justifierait du certificat d'aptitude à l'enseignement de deux langues vivantes, et que, dans ce cas, il n'y aurait aucun inconvénient à donner l'autorisation de passer l'examen à tous les professeurs qui seraient pourvus du double certificat avant la publication du décret en ce moment à l'étude, ou qui, pourvus d'un seul certificat, en obtiendraient un second par la suite.

Les Facultés devront examiner le principe même de la réforme et les divers systèmes qui ont été proposés. Elles le feront dans l'ordre où ces systèmes viennent d'être indiqués. Les conseils académiques délibéreront ensuite sur les mêmes sujets. L'exposé qui précède ne doit limiter en rien la discussion, qui ne saurait être trop complète.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

BIBLIOGRAPHIE

Histoire de l'instruction populaire en Suisse, avec des biographies des pédagogues les plus éminents, par le Dr O. Hunziker. — 1er volume. Zurich, 1881, 296 pages.

Sous le titre que nous venons de transcrire s'est publié à Zurich le premier volume d'une *Histoire générale de l'instruction populaire en Suisse.* C'est la première tentative de ce genre, cette histoire n'ayant jamais été traitée dans son ensemble. L'ouvrage se divise en deux parties qui se distinguent par une impression différente. Les faits généraux dont se dégage la marche progressive de l'instruction populaire en Suisse se présentent imprimés en caractères plus larges. Ils sont suivis d'un certain nombre de petites monographies la plupart biographiques. C'est ainsi que le livre débute par un exposé lucide et fort intéressant sur les écoles du moyen âge et de la renaissance. Suivent cinq petites monographies sur l'œuvre pédagogique de Charlemagne, sur l'école savante de Saint-Gall, sur l'abbé Frowin d'Engelberg, enfin sur les humanistes Félix Hemmerlin et Thomas Platter, mort à Bâle en 1582.

Le second et dernier chapitre du premier volume traite des origines de l'instruction publique et populaire. Une première section de ce chapitre s'occupe de l'influence scolaire et éducative de la Réforme suisse jusqu'à la fin du XVIIIe siècle. Elle est suivie de onze articles biographiques et de certains règlements zurichois remontant à 1684. La seconde section a pour sujet les pensées et les tentatives réformatrices du XVIIIe siècle. Parmi les biographies qui se rattachent à cette partie du livre, nous remarquons celles de plusieurs Suisses français, notamment Jean-Jacques Rousseau. Si Rousseau appartient à la France par sa vie et par sa plume, s'il appartient à l'Europe entière par son influence incalculable, les Suisses sont d'autant plus jaloux de rappeler son origine et de ranger parmi leurs gloires nationales celui qui s'appelait fièrement « le citoyen de Genève ».

Aux trente biographies de cette dernière section se mêlent des essais sur les aspirations et les travaux pédagogiques de la Société helvétique (qui, dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, réunissait l'aristocratie de l'intelligence), sur la fondation de l'École supérieure des jeunes filles d'Aarau et sur le développement du chant populaire. Enfin nous trouvons un aperçu des documents et sources d'où sont tirés les exposés généraux. Ces derniers sont sortis de la plume du rédacteur, qui est l'un des professeurs agrégés de l'Université de Zurich. Le trésor des monographies est l'œuvre collective de nombreux collaborateurs choisis avec soin dans toutes les parties de la Suisse.

Le second volume (à paraître dans le courant de l'année prochaine) traitera du développement de l'instruction populaire en Suisse sur la base de l'État (c'est-à-dire des gouvernements cantonaux), depuis le célèbre Pestalozzi. Ce volume nous parlera de cette époque vraiment glorieuse dans les annales pédagogiques de la Suisse, où les institutions de Pesta-

lozzi formaient autant de sanctuaires attirant les pèlerins et les philanthropes de l'Europe entière. Les élèves de Pestalozzi, le père Girard, Fellenberg, etc., avec leurs efforts moitié privés, moitié avoués par les gouvernements cantonaux, conduiront l'évolution de notre histoire jusqu'à l'année 1830. A partir de cette époque, l'instruction du peuple se posera exclusivement sur les bases gouvernementales. Finalement on nous présentera le résumé comparatif de ses destinées ultérieures dans les vingt-deux cantons de la Confédération.

Voilà pour l'économie de l'ensemble. Il nous reste à dire un mot de l'exécution. Constatons d'abord que l'ouvrage en question remplit une lacune importante non seulement dans la littérature suisse, mais encore dans celle de l'Allemagne. Il est vrai que l'Allemagne possède d'excellents travaux sur la science et sur l'histoire de la pédagogie ; il suffit de rappeler l'*Encyclopédie* de Schmidt qui se compose d'une série de gros volumes et la savante et volumineuse *Histoire de la pédagogie*, du même auteur. Cependant, c'est précisément le caractère encyclopédique de ces entreprises qui rend indispensable le contrôle résultant de nouvelles monographies et de recherches ultérieures. Or tel est précisément le livre dont nous parlons, mis en regard des œuvres de Schmidt. En effet, plusieurs erreurs de celles-ci sont corrigées par les recherches des Suisses, plus d'un coin du tableau général se remplit de nouvelles figures ou s'éclaire d'un jour inattendu.

Les articles sont rédigés avec beaucoup de soin et en pleine connaissance de cause. La monographie sur la savante école des moines de Saint-Gall est due au professeur Meyer von Knonaü, aujourd'hui le premier connaisseur des choses du moyen âge suisse. La biographie de Jean-Jacques Rousseau a mis à profit tout ce que le centenaire du grand Genevois a produit de plus solide. Enfin, l'ingénieuse direction du rédacteur en chef a su donner un certain air de famille et d'unité aux allures variées des collaborateurs. Il en est résulté un livre exact dans ses données et agréable dans sa forme.

La critique allemande a déjà fait bon accueil à la publication zurichoise. Qu'on me passe à cet endroit une observation générale. En fait de littérature, la Suisse n'est qu'une province appartenant soit à l'Allemagne, soit à la France. Toutefois, les auteurs de la Suisse allemande sont plus favorablement placés que ceux de la partie française. C'est que la capitale de la France est un centre puissant qui, depuis longtemps, a absorbé la vie intellectuelle de la province, centre qui accueille avec mépris et défiance tout ce qui se publie ailleurs qu'à Paris. Lausanne et Genève ont produit plus d'un écrivain de mérite. Cependant Vinet et Tœpffer sont arrivés lentement à prendre rang dans la littérature française, et Victor Cherbuliez est le premier écrivain suisse qui véritablement ait acquis droit de cité en France. En Allemagne, il y a plus d'un centre littéraire, et les barrières par conséquent sont plus faciles à franchir. Zurich, aujourd'hui, possède deux romanciers (Gottfried Keller et Ferdinand Meyer), que l'Allemagne a rangés sans difficulté parmi ses meilleurs auteurs. Dans le domaine de la littérature pratique et scientifique l'égalité est encore plus complète, de sorte que malgré tous ses avantages la centralisation littéraire est peu désirée chez nous.

N. B.

Quelques observations sur la place qu'il convient de faire à l'histoire des religions aux différents degrés de l'enseignement public, par MAURICE VERNES. — Paris, Ernest Leroux, éditeur, 1881, 30 pages.

M. Maurice Vernes, directeur de la *Revue de l'histoire des religions*, développe, dans cette brochure, avec sa compétence reconnue et l'allure vive et primesautière de son talent, une thèse qui lui tient à cœur et dont le premier, à notre connaissance, il a pris la défense devant le grand public (voir le numéro du 1er février 1879 de la *Revue scientifique*, article reproduit dans les *Mélanges de critique religieuse*, page 301 et suiv.). Les circonstances paraissent bonnes à l'auteur pour ceux qui réclament dans nos établissements d'instruction la représentation de branches d'études jusqu'ici négligées, et il croit opportun de faire place à l'histoire des religions dans les programmes officiels aux trois degrés de notre enseignement public. La question est délicate, et de crainte de mal interpréter la pensée de l'auteur, nous croyons devoir reproduire le texte même des conclusions qui terminent sa brochure :

L'histoire des religions doit être représentée dans les principaux centres universitaires par trois chaires : Histoire générale des religions (excepté le judaïsme et le christianisme), — Judaïsme (histoire, littérature et religion des Israélites). — Christianisme (origine, littérature sacrée, organisation des Eglises, établissement du dogme, histoire). Dans les centres moins importants on pourra se contenter de deux chaires (histoire générale et judaïsme-christianisme) ; à la rigueur et transitoirement, d'une seule (histoire générale, y compris le judaïsme et le christianisme).

Ces chaires, en même temps qu'elles représenteront l'histoire religieuse au plus haut degré de l'enseignement, prépareront leurs élèves, futurs membres de l'enseignement secondaire, à donner avec la maturité et la sûreté désirables, soit comme professeurs de philosophie, soit comme professeurs d'histoire, les notions qu'ils seront appelés à présenter d'une façon suivie ou au cours d'un exposé historique général. Des leçons d'histoire générale des religions, données à l'École normale supérieure, se proposeront le même objet.

Dans l'enseignement secondaire public, tout chapitre de l'histoire générale doit comporter une vue précise de la religion des peuples étudiés, des doctrines, des rites et des livres sacrés de chacune de ces religions ; en particulier, la lacune injustifiable que le nouveau programme laisse subsister à l'égard du judaïsme et du christianisme doit être comblée. Un tableau d'ensemble de l'évolution des idées religieuses devra, en outre, être présenté dans la classe de philosophie. — Pour assurer à cet enseignement les allures de parfaite convenance (entrées d'ailleurs si profondément dans les mœurs de notre Université, que nous avons la plus entière confiance dans le tact des professeurs), pour le prémunir ainsi contre les tâtonnements d'un début, contre l'entraînement de certaines hypothèses, il est essentiel qu'il puisse s'appuyer immédiatement sur les cours des Facultés et de l'École normale supérieure, dont il sera l'écho fidèle.

Pour l'enseignement primaire, nous avons fait voir que la séparation de l'enseignement religieux de l'instruction générale ayant eu simplement pour effet d'introduire à l'école populaire le régime qui prévaut depuis longtemps au lycée et au collège, la question de la place à faire à quelques données de l'histoire des religions doit y être tranchée dans le même esprit. Là encore, c'est en tant que faisant partie de l'histoire, comme en étant un chapitre essentiel, que nous en justifions l'introduction. Partant donc de la destination spéciale de l'instruction populaire, nous considérons avant tout les faits dont nous recommandons l'enseignement, comme des « retours en arrière » destinés à éclairer l'état présent de la société dont l'enfant est appelé à faire partie.

A ce troisième et plus modeste degré, nous réclamons de la sorte : d'une façon générale, les données de l'histoire, de la légende et de la mythologie religieuse nécessaires à l'intelligence des institutions, des usages, des habitudes du temps actuel; d'une manière plus particulière, l'étude, — également indépendante de l'instruction ecclésiastique, — des religions juive et chrétienne.

Le plan de M. Vernes est très vaste et il nous paraît difficile de l'appliquer, dès à présent, dans toutes ses parties. Nous croyons d'ailleurs fermement que dans le cas où la proposition recevrait une exécution partielle, M. Vernes serait naturellement désigné à prendre une part active au nouvel enseignement. Il compte parmi les maîtres les plus estimés de la Faculté de théologie protestante de Paris, et à vrai dire, l'enseignement qu'il propose de créer existe au moins en germe dans ces Facultés, aussi bien en France qu'à l'étranger. C'est là du moins en ce qui concerne l'enseignement supérieur de l'histoire des religions, — tel qu'il le conçoit, — une des principales objections qu'on ne manquera pas de faire à son projet. Cette proposition tend en effet à la suppression des Facultés de théologie, et cette grave mesure rencontrera des adversaires aussi bien dans le parti orthodoxe que dans le parti libéral le plus avancé. Ce n'est pas le lieu de traiter à fond cette question, elle nous entraînerait trop loin. De toutes façons, il faut remercier M. Vernes d'avoir posé hardiment une thèse que par son talent, la persévérance qu'il met à la défendre, et aussi (nous l'avons rappelé) par droit de premier occupant, il a fait sienne en quelque sorte.

D.

Le Génie de Rabelais, par Gustave Vallat. — Paris, Delagrave, 1880.

Les ouvrages sur Rabelais ne manquent pas. Il suffit de citer les livres de MM. Eugène Noël, Hermann Ligier, Jean Fleury et surtout l'œuvre remarquable de M. Émile Gebhart, sur Rabelais, la Renaissance et la Réforme. Ce sont-là des monographies savantes, composées pour un public savant. M. Gustave Vallat, censeur des études au lycée de Pontivy, n'a pas voulu s'adresser au même public. Il croit « juste et utile que les intelligences, même les plus humbles, ne restent pas étrangères aux sentiments équitables, profondément humains, aux idées puissantes et régénératrices de notre grand écrivain national ». C'est dans ce but qu'il a publié une étude qu'on lira avec intérêt et profit. Dans l'espace assez étroit de quarante-trois pages, il a réussi à faire ressortir quelques-unes des idées principales de Rabelais, et, par une série d'extraits d'une grande clarté, à initier le public spécial auquel il s'adresse aux personnages les plus caractéristiques de l'œuvre et à la manière si profondément originale de l'écrivain. Toutes les idées de Rabelais sur l'éducation sont soigneusement notées et expliquées dans cet essai d'agréable et sérieuse vulgarisation.

D.

Le Gérant : G. MASSON.

Paris. — Typographie G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 11214.

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES

DANS LE TOME I DE LA PREMIÈRE ANNÉE

ARTICLES DE FOND

Pages.

Les Réformes de l'Enseignement secondaire en France, par **M. Ed. Dreyfus-Brisac** 1

Sur l'Enseignement de l'Histoire diplomatique, par **M. Albert Sorel**. . 25

Les Écoles supérieures de Filles en Allemagne, par le **Dr W. Nœldeke**. 32

L'Université Harvard, par **M. Jacquinot** 50

Les Réformes de l'Enseignement supérieur en France, par **M. Ed. Dreyfus-Brisac** 121

Le Concours pour l'Agrégation d'Histoire et de Géographie (Discours prononcé à la Faculté des Lettres de Paris), par **M. E. Lavisse** . 137

La Question du sectionnement de la Faculté philosophique (discours prononcé à l'Université de Berlin), par le **Dr A.-W. Hofmann**. . . 152

Paul Gide (notice nécrologique), par **M. C. Bufnoir** 175

Observations sur l'Enseignement des sciences politiques et administratives, par **M. E. Boutmy** 237

Le Complément de l'Enseignement supérieur en Belgique, par **M. L. Hymans** 250

La Philosophie dans les gymnases allemands, par **M. W. Hollenberg**. 257

De l'Histoire du Droit français, par **M. le Dr Lorenz de Stein**. . . . 267

Charles-Georges Bruns (notice nécrologique), par **M. le Dr B. de Stintzing** 276

Un Pédagogue allemand (Aug. Eckstein), par **M. Ed. Dreyfus-Brisac**. 338

Le Jury du baccalauréat ès lettres, par **M. L. Petit de Julleville**. . . 346

Les Études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et en Autriche, par **M. le Dr Otto Willmann** 359

Deux Rapports sur l'organisation de l'Enseignement des sciences politiques et administratives. — Rapport de **M. Bufnoir** (au nom de la section de droit du groupe parisien). 378

Rapport de **M. Jules Liégeois** (groupe nancéen) 399

Pages

De l'Institution d'une licence ès sciences politiques et administratives, par **M. E. Boutmy** 448
La Prochaine revision de la loi sur l'Instruction secondaire dans les Pays-Bas, par **M. Steyn-Parvé** 466
Rapport au ministre sur une mission en Allemagne (les Collections d'anatomie comparée), par **M. G. Pouchet** 486
Le Cinquantenaire d'un professeur français (Michel Guérard), par **M. Eug. Pouillet** 504
De l'Organisation générale des écoles secondaires en Prusse, par le **Dr Hollenberg** 545
L'Enseignement de la littérature française dans les Facultés des lettres, par **M. Ferdinand Brunetière** 553
L'Enseignement de l'histoire dans les Universités allemandes, par **M. Charles Seignobos** 563
Le Dixième anniversaire de l'École libre des sciences politiques, par **M. Dreyfus-Brisac** 601

REVUE RÉTROSPECTIVE

Collège (article de l'*Encyclopédie*, par **d'Alembert**) 70
Extrait du Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie, par **Diderot** 185
Les Collèges des Jésuites (Extrait de l'*Apologie des Jésuites*, par **Cerutti**) 281
L'Éducation des Jésuites au XVIIIe siècle (Extrait de l'*Examen impartial et approfondi de l'Institution des Jésuites*, par **M. de la Chalotais**, 1762) 406
Même sujet (Extrait de l'*Histoire impartiale des Jésuites*, par **Linguet**, 1768) 408
Rhétorique; Poétique (Chapitres extraits *du Choix et de la Méthode des Études*, par l'abbé **Claude Fleury**, 1687) 509
Économie; Jurisprudence (Ibid.) 612

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

La nouvelle Université d'Amsterdam. — Lettre de Bonn. — Lettre de Berlin. — Septième réunion générale de l'Association allemande pour les écoles supérieures de filles. — Les premières applications du nouveau plan d'études dans les lycées (Lettre de Lyon) 77-96
La question des écoles dites *Realschulen*; le mouvement antisémitique; le Journal de littérature allemande (Lettre de Berlin). — Quelques mots sur l'examen de sortie des écoles supérieures en Danemark. — L'École des sciences sociales de Florence. —

Pages.
L'Université de Vienne (Autriche). — L'Instruction publique en Russie. 190-202
Lettre d'Angleterre (Association générale d'encouragement des sciences sociales). — L'Enseignement supérieur à Amsterdam et dans les Universités de Hollande. — L'Enseignement secondaire et supérieur en Hongrie. — Lettre de Bâle. 289-300
Lettre de Leipzig. — Lettre de Suisse. — L'Enseignement des filles à Cambridge (États-Unis). — Conférences pédagogiques d'enseignement secondaire, à l'Académie de Douai 412-421
Lettre de Berlin. — L'Enseignement supérieur dans le duché de Bade. — Lettre d'Amsterdam. 512-519
Lettre de Zurich (sur l'éducation pédagogique des futurs professeurs de gymnase). 619

INSTRUCTION PUBLIQUE (FRANCE)

La session d'hiver du Conseil supérieur de l'Instruction publique, par M. H. Marion 97
Rapport présenté au Conseil académique de Paris sur la situation de l'enseignement secondaire (7 décembre 1880), par M. le vice-recteur O. Gréard. 202, 301
Rentrée solennelle des quatre écoles d'enseignement supérieur à Alger (Discours du recteur et extraits des rapports). 520
Le Budget de l'Instruction publique (Extrait du rapport de M. Duvaux) 625

ACTES DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Note sur le groupe de Paris, par M. E. Lavisse. 105
Groupe de Paris. Procès-verbaux de la section de droit (Organisation du doctorat) et de la section des Lettres (de la composition française) 211
Groupe de Poitiers (du sujet de la composition française au baccalauréat) 213
Lettre de M. Pasteur, président de la Société, à M. le recteur Foncin, président du groupe de Douai-Lille. 233
Procès-verbal de la séance du Conseil du 27 février. 309
Groupe de Paris. Note. 310
Groupe de Douai-Lille. Procès-verbal de la séance du 16 janvier. . 310
Groupe de Paris. Section des Lettres (vœu relatif aux jurys du baccalauréat) 422
Groupe de Toulouse (organisation) 423
Groupe de Poitiers (Discussion sur le nouveau programme du baccalauréat ès lettres). 425

Pages.
Assemblée générale du 23 avril. — Note lue par M. E. Lavisse, secrétaire général. 442
Procès-verbal de la séance et rapport financier. 529
Groupe Girondin. Section de droit. (Rapport sur l'Enseignement des sciences politiques et administratives, par M. Larnaude.). . 633

NOUVELLES ET INFORMATIONS

L'enseignement de la Pédagogie dans les Universités d'Europe et d'Amérique (Liste des cours). 106
L'agitation antisémitique dans les Écoles étrangères. . 107, 314, 430
Allocution du ministre à la clôture de la session du Conseil supérieur de l'Instruction publique. 216
Tableaux statistiques des examens du baccalauréat ès lettres et du baccalauréat ès sciences (Session d'octobre-novembre 1880). . . 217
Id. Id. (Session de mars-avril 1881). 641
Université Harvard. Examen d'admission des *étudiantes*. 219
Italie. Travaux de la commission chargée des réformes du programme d'examen. 219
Russie. M. Sabourov, ministre de l'Instruction publique. 219
Université de Strasbourg. — Bibliothèque. — Inauguration de la clinique chirurgicale. 220
Collège de France. Nomination de M. Deschanel. 221
Leçon inaugurale de M. Deschanel. 536
Faculté des Lettres de Paris. La leçon inaugurale de M. H. Pigeonneau. 312
Autriche. Le Budget des Universités. 313
Berlin. Le Budget de l'enseignement secondaire 537
Nécrologie. M. Haus (Université de Gand). M. Cortambert 315
Le concours d'agrégation pour les Facultés de droit. 429
La question des *Realschulen* (Renseignements) 430
Prusse. Les établissements d'enseignement secondaire (Statistique). 430
Réunion des délégués des Sociétés savantes et des Sociétés des Beaux-Arts. Discours du ministre de l'Instruction publique . . . 534
Ernest Bersot (Discours de M. Giraud à l'Académie des sciences morales, relation de M. Reclus). 638
Nouvelles diverses . . . . . 111, 314, 431, 538 et 640

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Loi sur l'Enseignement secondaire des jeunes filles. 112
Décret sur la licence ès lettres. 222
Décret sur la licence en droit 225
Décret modifiant la répartition des droits d'examen du baccalauréat et de la licence en droit. 230

Pages.
Décret divisant les professeurs des collèges communaux en trois ordres. 228
Décret instituant un certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires de l'Enseignement secondaire classique 231
Programme des examens pour le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires 317
Décret modifiant la catégorie de plusieurs lycées. 319
Décret accordant aux boursiers d'agrégation les mêmes avantages pour le stage qu'aux élèves de l'École normale. 319
Rapport sur les opérations de la caisse des lycées, collèges et écoles primaires (année 1880) présenté par les ministres de l'instruction publique et des finances au Président de la République 320
Décret sur l'avancement et le traitement des professeurs des Facultés et des Écoles supérieures de pharmacie 321
Projet de loi sur l'Enseignement secondaire (Exposé des motifs et texte) 432
Circulaire sur les travaux personnels des professeurs des Facultés des sciences 437
Facultés mixtes et Écoles de médecine et de pharmacie. — Circulaire sur les travaux pratiques obligatoires. 438
École des chartes. — Décret sur les examens . . . . . .
Décret érigeant le collège de Cherbourg en lycée national. 541
Régime des bourses nationales. — Instructions pour l'exécution du décret du 19 janvier 1881 et de l'arrêté du 30 du même mois . . 542
Faculté des Lettres. — Licence spéciale pour les langues vivantes (Circulaire). 643

BIBLIOGRAPHIE

Paul Bert. Leçons de zoologie, professées à la Sorbonne (Enseignement secondaire des jeunes filles), par M. A. Dastre. 114
M. Gréard. L'Enseignement secondaire à Paris en 1880. Mémoire présenté au Conseil académique. 116
Louis Hymans. Discours d'ouverture des cours supérieurs pour dames (Bruxelles). 118
P. Thomas. De la réorganisation des Facultés de philosophie et lettres en Belgique. 119
M. de Julleville. Histoire du Théâtre en France. — Les Mystères. . 325
Ernest Dubois. Les Institutes de Gaïus, d'après l'apographum de Studemund. 327
Th. Ferneuil. La Réforme de l'Enseignement public. 328
Ernest Dubois. Guiseppe Carle. La vita del diritto nei suoi rapporti colla vita sociale. 330
Dr Morache. La Médecine légale, son exercice et son enseignement. 332

Pages.
Christian Belger. Moriz Haupt als akademischer Lehrer. 333
Lyon Caen. Tableau des lois commerciales en vigueur dans les principaux États de l'Europe et de l'Amérique. 439
Gabriel Compayré. Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle. 439
Dr Hunziker. Histoire de l'instruction populaire en Suisse, avec les biographies des pédagogues les plus éminents. 645
Maurice Vernes. Quelques observations sur la place qu'il convient de faire à l'histoire des religions aux différents degrés de l'enseignement public. 647
Gustave Vallat. Le Génie de Rabelais. 648

Paris. — Typ. Georges Chamerot, rue des Saints-Pères, 19. — 11948.

v.
20